



UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL,
PLÁSTICA Y CORPORAL

PROGRAMA OFICIAL DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS:

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN
FÍSICA SOBRE LA PERCEPCIÓN CORPORAL,
EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA Y
LA CONDICIÓN FÍSICA EN EL ALUMNADO DE
TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

AUTOR:

D. JOSÉ ALBERTO MARTÍN SÁNCHEZ

DIRECTORES:

DRA. DÑA. MARIA DEL MAR CEPERO GONZÁLEZ
DR. D. JOSE ANTONIO PÉREZ TURPIN

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Alberto Martín Sánchez

ISBN: 978-84-9125-514-7

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42419>

El doctorando D. Jose Alberto Martín Sánchez y los directores de la tesis Dra. Dña. María del Mar Cepero González y Dr. D. Jose Antonio Pérez Turpin garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

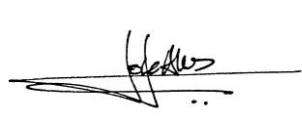
Granada, a 23 de noviembre de 2015.

Director/es de la Tesis



Fdo.: Dra. Dña. María del Mar Cepero González

Doctorando



Fdo.: D. Jose Alberto Martín Sánchez



Fdo.: Dr. D. Jose Antonio Pérez Turpin

DEDICATORIAS

A mi madre, por su amor incondicional y su profunda entrega en mi educación, por todas las noches en vela, por todos los momentos de enfermedad, por todos los momentos que no se cuentan pero que son cuenta de una madre, por ti.

A mi pareja, por su paciencia cuando estaba escribiendo, por ser mi compañera de viaje en mis aventuras y las que nos quedan, por ser mi compañera de proyecto de vida, por ser ella en el esplendor de su sonrisa y, simplemente, por estar a mi lado.

A mi hermano, para que le sirva de inspiración y de motivación en el camino de sus sueños...

A mi familia, por su apoyo y ánimo.... en particular a Álvaro, por todo lo que compartimos...

A Maya, por ser mi fiel escudera y acompañarme en mis horas de soledad.

Y, a esa persona, que sin estar presente.... ya eres parte de mi.

AGRADECIMIENTOS

"Es tan grande el placer que se experimenta al encontrar un hombre agradecido que vale la pena arriesgarse a no ser un inarato." (Séneca)

Gracias de todo corazón a mis directores de tesis, Mar y Jose Antonio, por acompañarme y guiarme en mi camino hacia la construcción de esta obra. En particular a ti Mar, por tu dedicación y consejo, completándome y mejorándome como profesional y como persona, has tenido la infinita paciencia y la chispa para agitar mi inspiración.

Gracias a todos y todas mis maestros y maestras que en su labor, supieron tallar en mi cuerpo y en mi alma, la belleza y la perfección de mis virtudes y me enseñaron a compensar mis defectos, especialmente Juan Torres, quien ha sido mi modelo y ejemplo a seguir, dejando una profunda huella para la eternidad.

Gracias a todos y todas mis compañeros y compañeras del grupo de investigación, por vuestro apoyo y consejo en la elaboración de esta obra. No existen palabras que puedan aglutinar mi agradecimiento hacia vuestra ayuda, muchísimas gracias.

Gracias a todos y todas mis compañeros y compañeras de colegio Atalaya, por vuestra paciencia y comprensión..., en especial a Antonio y Enrique, los tutores de los chicos y chicas de la investigación que colaboraron desinteresadamente durante el desarrollo del programa y al Dire y al Jefe de Estudios, por la flexibilidad y la comprensión durante todo el proceso...

A mi familia Portuguesa, por su hospitalidad, por abrirme su casa para que nos sintiéramos como en la nuestra, por todos los buenos momentos que hemos pasado y que aún nos quedan por pasar... muchas gracias a Carolina y Lionel.

Gracias a Jose y Esther, por todos esos momentos de apoyo y consejo... nadie como vosotros hacéis valer el proverbio.... "las buenas fuentes se conocen en las grandes sequías...".

Y por supuesto, gracias a mis alumnos y alumnas. Vosotros sois la motivación que me empuja a seguir creciendo como docente, cada uno de vosotros y vosotras sois parte de esta obra y seréis parte de mi vida, por los que fueron, por los que están y por los que serán....



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN- JUSTIFICACIÓN

- 1.- JUSTIFICACIÓN-RESUMEN
- 2.- ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- EL ALUMNADO PREADOLESCENTE DE 10 A 12 AÑOS	7
1.1.- El alumnado preadolescente de 10 a 12 años de Educación Primaria	8
1.2.- Características específicas del desarrollo de los preadolescentes	10
1.2.1.- Desarrollo cognitivo	10
1.2.2.- El desarrollo físico y funcional de los niños y niñas de 10 a 12 años	11
1.2.3.- Desarrollo emocional	12
1.2.4.- Desarrollo social	13
1.2.5.- La Resiliencia como parte del desarrollo del alumnado preadolescente	14
2.- EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS	17
2.1.- Conceptualizando el autoconcepto	17
2.1.1.- Dimensiones y características del autoconcepto	18
2.1.2.- Autoconcepto físico	20
2.1.3.- Factores de influencia en el desarrollo del autoconcepto	21
2.2.- Conceptualizando la autoestima	23
2.2.1.- Definiendo el concepto hacia la caracterización	23
2.2.2.- Adolescencia temprana y Autoestima.	26
2.3.- Principales cuestionarios o instrumentos de medida del autoconcepto y autoestima.	28
3.- LA PERCEPCIÓN CORPORAL EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS	31

3.1.- El concepto de Imagen Corporal.	31
3.1.1.- Componentes o dimensiones de la imagen corporal	34
3.1.2.- Evolución de la imagen corporal en edad escolar.	35
3.1.3.- Factores de influencia en el desarrollo de la imagen corporal.	36
3.2.- Trastornos de la imagen corporal	37
3.2.1.- Dismorfofobia	38
3.2.2.- Trastornos de la imagen corporal en la adolescencia	39
3.2.2.1.- Anorexia nerviosa	40
3.2.2.2.- Bulimia	42
3.2.2.3.- Obesidad	44
3.2.2.4.- Vigorexia	46
3.3.- Evaluación de la imagen corporal	48
4.- LA CONDICIÓN FÍSICA. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN	55
4.1.- Conceptualizando la condición física	55
4.1.1.- Componentes de la condición física	57
4.1.2.- Modelos de condición física	59
4.1.2.1.- Condición física salud	59
4.1.2.2.- Condición física rendimiento	60
4.2.- Tests motores	61
4.2.1.- Conceptualizando los test motores.	61
4.2.2.- Características de los test	63
4.2.3.- Selección de test	64
5.- ANTROPOMETRÍA, CINEANTROPOMETRÍA Y COMPOSICIÓN CORPORAL	65
5.1.- Hacia el concepto de Antropometría	66
5.2.- Cineantropometría	68
5.3.- El Índice de Masa Corporal (IMC)	70
5.4.- La Composición corporal	73

CAPÍTULO II

**TRATAMIENTO CURRICULAR DEL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA, LA PERCEPCIÓN CORPORAL Y LA CONDICIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.
ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.**

1.- EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA, LA PERCEPCIÓN CORPORAL Y LA CONDICIÓN FÍSICA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA DE REFERENCIA	79
---	-----------

1.1 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	79
1.2 Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía	81
1.3 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria	82
1.3.1 En cuanto al área de Educación Física	84
2.- ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES RELEVANTES RELACIONADAS CON NUESTRO OBJETO DE INVESTIGACIÓN	89
2.1 Investigaciones relevantes de ámbito nacional relacionadas con nuestro objeto de estudio.	89
2.2 Investigaciones relevantes de ámbito internacional relacionadas con nuestro objeto de estudio	107
SEGUNDA PARTE DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO III DISEÑO, PROCEDIMIENTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	125
1.1.- Planteamiento del problema	125
1.2.- Objetivos de la investigación	126
2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	129
2.1.- Objetivos planteados para el programa	131
2.2.- Contenidos del programa.	132
2.3.- Tratamiento de las Competencias Básicas	134
2.4.- Unidades Didácticas del programa.	135
3.- DISEÑO METODOLÓGICO	175

3.1.- Fases del diseño de investigación	176
3.2.- Contexto de la investigación	177
3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural	177
3.2.2.- Contexto del Centro “Atalaya”	178
3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos	178
3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro	179
3.3.- Muestra	182
3.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información	183
3.4.1.- Técnica 1: Diario del profesor	184
3.4.1.1.- Concepto	184
3.4.1.2.- Nuestro diario de investigación	185
3.4.2.- Técnica 2: El Portafolio educativo digital	187
3.4.2.1.- Hacia el concepto de Portafolio educativo digital	187
3.4.2.2.- El Blog y la estructura	188
3.4.3.- Técnica 3: El Cuestionario	190
3.4.3.1.- Composición del cuestionario	190
3.4.3.1.1.- Datos sociométricos	190
3.4.3.1.2.- Cuestionario sobre Imagen Corporal	190
3.4.3.1.3.- Cuestionario de Autoconcepto físico	192
3.4.3.1.4.- Escala de Autoestima de Rosenberg	194
3.4.3.1.5.- Cuestionario sobre Educación Física	195
3.4.3.2.- Validez y fiabilidad del Cuestionario	196
3.4.3.2.1.- Validez del Cuestionario	196
3.4.3.2.2.- Fiabilidad del Cuestionario	196
3.4.4.- Técnicas antropométricas y composición corporal	200
3.4.5.- Valoración de la condición física	203
3.5.- Análisis de los datos	207
3.5.1.- Proceso a seguir en el análisis de los datos de los cuestionarios y tests	207
3.5.2.- El análisis de la información del Diario y Portafolios digital	210

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ANTROPOMÉTRICAS, DEL TEST DE SILUETAS CORPORALES Y DE LAS PRUEBAS FÍSICAS

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS DATOS ANTROPOMÉTRICOS Y DEL ÍNDICE DE MASA CORPORAL	217
1.1.- Caracterización Morfológica de la Muestra	217
1.1.1.- Análisis de los datos de estatura	217

1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura por género	219
1.1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura en chicos	219
1.1.1.1.2.- Análisis de la evolución de la estatura en chicas	220
1.1.1.1.3.- Distribución de la estatura por edad y fecha	221
1.1.2.- Análisis de los datos de peso	223
1.1.2.1.- Análisis de la evolución del peso por género	225
1.1.2.1.1.- Análisis de la evolución del peso en chicos	225
1.1.2.1.2.- Análisis de la evolución del peso en chicas	226
1.1.2.1.3.- Distribución del peso por edad	227
1.1.3.- Análisis comparativo de estatura y peso por género, fecha y edad	230
1.1.3.1.- Análisis comparativo de estatura y peso por género y fecha	230
1.1.2.2.- Análisis comparativo de estatura y peso por edad	231
1.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal	232
1.2.1.- Análisis del Índice de Masa Corporal del total de la muestra	232
1.2.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal por género	233
1.2.3.- Análisis del IMC por género y fecha	235
1.2.3.1.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicos	235
1.2.3.2.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicas	236
1.2.4.- Análisis del Índice de Masa Corporal por edad	237
1.2.5.- Análisis comparativo del IMC por género, fecha y edad	240
1.2.5.1.- Análisis comparativo del IMC por género y fecha	240
1.2.5.2.- Análisis comparativo del IMC por edad y fecha	241
1.2.6.- Distribución por categorías del Índice de Masa Corporal codificado	241
1.3.- Análisis comparativo del IMC codificado por género, edad y fecha	246
1.4.- Discusión de los Resultados de los datos antropométricos y del Índice de Masa Corporal	247
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL PORCENTAJE GRASO	253
2.1.- Análisis descriptivo de la muestra por los resultados del porcentaje de masa corporal graso	253
2.2.- Análisis descriptivo y comparativo por género, edad y fecha de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa	254
2.2.1.- Análisis descriptivo por género por el % grasa	254
2.2.2.- Análisis comparativo por género y fecha por el % graso	257

2.2.3.- Análisis descriptivo y comparativo por edad y fecha por el % graso	258
2.2.3.1.- Análisis descriptivo por edad y fecha del % graso	258
2.2.3.2.- Análisis comparativo por edad del % graso	260
2.2.4.- Análisis correlacional entre el índice de Masa Corporal y el % graso	260
2.3.- Discusión de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa	262
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE SILUETAS CORPORALES	267
3.1.- Análisis global de los resultados obtenidos en el test de Siluetas Corporales	268
3.2.- Análisis de la muestra por género, fecha y edad en función de la silueta elegida y la silueta deseada	273
3.2.1.- Análisis de la muestra por género en función de la silueta elegida y la silueta deseada	273
3.2.2.- Análisis correlacional de la silueta percibida como propia y la silueta deseada por género y fecha	282
3.2.3.- Análisis descriptivo por edad y género de la silueta percibida como propia y silueta deseada	285
3.2.4.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad, la fecha y el género	291
3.2.4.1.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en septiembre de 2012	291
3.2.4.2.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en junio de 2013	293
3.3.- Discusión de los Resultados del Test de Siluetas Corporales	294
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS PRUEBAS FÍSICAS	297
4.1.- Análisis descriptivo global por Pruebas y fecha	297
4.2.- Análisis descriptivo por género y fecha del global de la muestra	298
4.3.- Análisis descriptivo y comparativo por prueba, género y fecha	301
4.4.- Análisis de las Pruebas Físicas por edad, género y fecha	309
4.5.- Discusión de los resultados de las pruebas físicas	312

CAPÍTULO V
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS CUESTIONARIOS SOBRE AUTOESTIMA Y
AUTOCONCEPTO

1.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL Y ESCOLAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA	321
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (ADAPTADO DE LA VERSIÓN DE MARSH Y SOUTHERLAND)	329
3.- ANÁLISIS DEL CAMPO III: CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG	379
4.- ANÁLISIS DEL CAMPO IV: RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PERCEPCIÓN CORPORAL, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO	399
5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS	409

CAPÍTULO VI
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN	461
1.1.- Entorno sociocultural (ESC)	462
1.2.- Entorno escolar (EEE)	463
1.3.- Entorno familiar (EFA)	463
1.4.- Entorno ambiental, meteorológico (EAM)	464
1.4.1.- Hace frío ya (EAFR)	464
1.4.2.- Cuando la lluvia cae (EALL)	465
1.4.3.- Cuando calienta el sol (EACS)	465
1.5.- Entorno virtual (EVI)	466
1.6.- Las instalaciones, el material, los medios, los recursos,... (EMA)	467
1.6.1.- Las instalaciones (EMIN)	467
1.6.2.- El material, los medios, los recursos (EMMA)	467
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: GRUPO DE CLASE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	469
2.1.- Grupo A y Grupo B, tanto monta, monta tanto (GAB)	471

2.1.1.- Arriba y abajo en clase (GAA)	472
2.1.2.- La Motivación (GMO)	476
2.1.3.- Liderazgo (GLI)	479
2.2.- Grupos de clase & Desarrollo del programa de intervención (GDP)	480
2.2.1.- Conocimiento corporal ¿Cómo soy? (GCC)	481
2.2.2.- Nivel de Condición Física ¿Cómo estoy? (GNC)	481
2.2.3.- Desarrollo Corporal (GDC)	483
2.2.4.- Materiales curriculares (GCU)	490
2.3.- Clima de clase (GCL)	495
2.3.1.- Las Normas organizan la convivencia (GCN)	495
2.3.2.- Atención dispersa (GAT)	497
2.3.3.- Conflictos (GCF)	498
2.3.4.- La Reflexión en grupo (GCR)	499
2.3.5.- Cohesión del grupo (GCH)	500
2.4.- Grupo de clase & Profesor (GPR)	501
2.4.1.- Informador (GPM)	501
2.4.2.- Mediador (GPR)	502
2.4.3.- Reprende (GPÑ)	503
2.4.4.- Reflexivo (GPX)	503
2.4.5.- Retroalimenta (GRR)	504
2.4.6.- Motiva (GMV)	505
2.5.- Grupo clase & Actividades complementarias (GAC)	506
2.5.1.- Visita a La Alhambra (GAAH)	506
2.5.2.- Salidas al medio natural (GAMN)	506
2.5.3.- Visita al centro We (GACW)	507
2.5.4.- Feria de la Ciencia (GAFC)	508
2.5.5.- Salidas a la piscina municipal (GAPI)	508
2.6.- Grupo clase & Actividad física para la ocupación constructiva del ocio (GEO)	509
2.6.1.- Actividad física libre (GELI)	509
2.6.2.- Educación constructiva del ocio (GEOC)	510
2.7.- Grupos de clase y autoconcepto y autoestima (GAA)	510
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL ALUMNADO CONSIDERADO INDIVIDUALMENTE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	513
3.1.- Comportamientos que afectan a la convivencia y al desarrollo del programa de intervención (ACC)	514
3.1.1.- Disrupción en el aula (ACD)	515
3.1.2.- Problemas de disciplina (ACPD)	516

3.1.3.- Comportamientos violentos (ACCV)	517
3.1.4.- Problemas de integración (ACI)	518
3.1.5.- Problemas de salud (ACSA)	520
3.2.- Tipología del alumnado en la clase de Educación Física (ATA)	521
3.2.1.- Alumnado líder (ATAL)	522
3.2.2.- Alumnado motivado (ATAM)	522
3.2.3.- Alumnado apático (ATAA)	523
3.2.4.- Alumnado colaborador (ATAC)	523
3.2.5.- Alumnado medio (ATAM)	524
3.2.6.- Alumnado maduro (ATAD)	524
3.2.7.- Alumnado competitivo (ATAT)	525
3.3.- Subgrupos de género (ASG)	525
3.3.1.- Las chicas (ASCA)	526
3.3.2.- Los chicos (ASDE)	527
3.4.- Alumnado considerado individualmente & Autoconcepto y autoestima (AAA)	528

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROFESOR & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

531

4.1.- El profesor como referente (PRE)	532
4.1.1.- La motivación, la chispa de la vida (PRMO)	533
4.1.2.- El modelado (PRMD)	533
4.1.3.- Las dos caras de la moneda (PRDO)	534
4.1.4.- Educo primero para enseñar después (PREE)	534
4.2.- La reflexión-acción (PRA)	535
4.2.1.- Estrategias de mejora (PRE)	535
4.2.2.- Dudas razonables (PRDR)	537
4.2.3.- La innovación y las alternativas (PREM)	538
4.3.- Las tareas y actividades clase, mediadores de la educación (PTC)	538
4.3.1.- Dificultad para conseguir los objetivos (PTD)	538
4.3.2.- Avanzamos y retrocedemos (PTA)	540
4.3.3.- Satisfacción por las tareas bien hechas (PTS)	540
4.4.- Valoración de la Educación Física (PTV)	541
4.5.- Como docente y como persona (PDP)	542
4.5.1.- Lo que recibe (PDR)	542
4.5.2.- Lo que entrega (PDE)	543
4.6.- El profesor & Autoconcepto y autoestima (PAA)	544

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	545
5.1.- ¿Qué enseñar? (CQE)	547
5.1.1.- Objetivos y contenidos (COC)	547
5.2.- ¿Cuándo enseñar? (CCE)	555
5.2.1.- Organización de objetivos y contenidos en Unidades Didácticas (COOC)	556
5.2.2.- Secuenciación de contenidos (CCOS)	557
5.3.- ¿Cómo enseñar? (CEM)	558
5.3.1.- La motivación siempre presente (CEMM)	559
5.3.2.- Los estilos de enseñanza empleados (CEÑ)	559
5.3.3.- Estrategias Didácticas (CED)	564
5.4.- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (CEV)	568
5.4.1.- La evaluación del proceso (CEVP)	569
5.4.2.- Criterios de evaluación (CEVC)	570
5.4.3.- Instrumentos de producción de información (CEVI)	572
6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: COMPETENCIAS BÁSICAS & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	577
6.1.- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)	580
6.1.1.- Comunicación (CCLC)	580
6.1.2.- Vocabulario específico (CCLV)	581
6.2.- Competencia Matemática (CMA)	581
6.2.1.- Conceptos matemáticos básicos (CMAE)	582
6.2.2.- Inducción y Deducción (CMAI)	582
6.2.3.- La medición (CMAM)	583
6.3.- Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico (CMF)	584
6.3.1.- Conocimiento del mundo físico (CMFC)	584
6.3.2.- Interacción con el mundo físico (CMFF)	585
6.3.3.- Consumo responsable (CMFC)	587
6.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CCD)	588
6.4.1.- Tratamiento de la información (CDCI)	588
6.4.2.- Competencia Digital (CCDI)	589
6.5.- Competencia Social y Ciudadana (CSC)	591
6.5.1.- La convivencia en el aula (CSDC)	591
6.5.2.- Habilidades sociales (CSCH)	592

6.5.3.- Resolución de conflictos (CSCC)	595
6.5.4.- Educación Deportiva (CSCE)	601
6.6.- Competencia Cultural y Artística (CCA)	601
6.6.1.- Conocimiento de la realidad cultural (CAAC)	602
6.6.2.- Fomento de la creatividad (CCAR)	603
6.6.3.- Valoración de los demás (CCARV)	604
6.7.- Competencia para Aprender a Aprender (CAA)	605
6.7.1.- Aprender conceptos (CAAPC)	605
6.7.2.- Aprender procedimientos (CAAPP)	606
6.7.3.- Aprender actitudes y valores (CAAPA)	607
6.7.4.- La transferencia del aprendizaje (CAAT)	607
6.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal (CAI)	608
6.8.1.- Conocimiento corporal (CAIC)	608
6.8.2.- Aceptación de posibilidades y limitaciones (CAIP)	609
6.8.3.- Autonomía personal (CAIA)	610
6.8.4.- iniciativa personal (CAII)	611
6.9.- Las Competencias & Autoestima y autoconcepto (CAT)	611

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: TRANSVERSALIDAD Y VALORES & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN **615**

7.1.- Transversalidad & Programa de intervención (TRA)	617
7.1.1.- Educación para la Salud (TES)	617
7.1.2.- Educación Ambiental (TEA)	621
7.1.3.- Educación del consumidor (TEC)	621
7.1.4.- Educación para la Igualdad de los géneros (TEI)	622
7.2.- Valores & Programa de intervención (VAL)	624
7.2.1.- Amistad (VAM)	624
7.2.2.- Afán de superación (VSU)	625
7.2.3.- Autoconcepto y Autoestima (VAA)	626
7.2.4.- Autonomía (VAT)	628
7.2.5.- Compañerismo/Colaboración (VCC)	628
7.2.6.- Cooperación (VCO)	629
7.2.7.- Creatividad (VCR)	630
7.2.8.- Diversión (VDI)	631
7.2.9.- Esfuerzo (VES)	632
7.2.10.- Respeto (VRE)	633
7.2.11.- Responsabilidad (VRS)	635
7.2.12.- Socialización (VSO)	636

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO EN EL BLOG DIGITAL

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Cómo soy, cómo estoy, cómo mejoro”	645
1.1.- Se mejora con esfuerzo, constancia y perseverancia (ESF-UD1)	647
1.2.- Conseguir nuestros sueños (SUE-UD1)	648
1.3.- Ser valiente es creer en sí mismo y dar pasos hacia adelante (VAL-UD1)	648
2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me coordino con mis compañeros y compañeras”	651
2.1.- La motivación para realizar actividades físicas novedosas (MNV-UD2)	653
2.2.- La valoración del trabajo propio y de los demás (VTB-UD2)	654
2.3.- La disposición hacia la práctica (DPR-UD2)	655
2.4.- Acrosport: una actividad física saludable y recreativa (ASR-UD2)	656
3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mini deporte, aprendo a jugar como el maestro”	657
3.1.- Afán de superación (ASU-UD3)	659
3.2.- Lo importante es participar (PAR-UD3)	660
3.3.- Si queremos, todos podemos (POD-UD3)	661
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego como mis abuelos”	663
4.1.- Conozco mi entorno sociocultural (CES)-UD4	666
4.2.- Valoro mi entorno sociocultural (VES-UD4)	666
5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Inventamos un juego”	669
5.1.- La actividad física y la salud mental (JSM-UD5)	671
5.2.- Mejor en familia (FAM-UD5)	672
5.3.- Necesitamos más horas de Educación Física (MEF-UD5)	673

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego a otros juegos”	675
6.1.- Sobre gustos no hay nada escrito (JGU-UD6)	677
6.2.- Todos y todas podemos jugar (JTO-UD6)	678
6.3.- Pongo en juego los valores (JVA-UD6)	679
7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mira lo que soy capaz de hacer”	681
7.1.- La práctica físico-deportiva en el tiempo libre (PTL-UD7)	684
7.2.- Tipología de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (TTL-UD7)	685
7.3.- Reflexiono y tengo buenas intenciones (BIN-UD7)	686
8.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “El deporte individual”	687
8.1.- Alimentación y actividad física, un binomio inseparable para mejorar la salud (AAF-UD8)	689
8.2.- Nos planteamos cambiar nuestros hábitos (CHA-UD8)	690
9.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me expreso y lo comunico”	691
9.1.- Descanso, poco o mucho, para todos los gustos (DMP)	693
9.1.1.- Acostarse tarde (DPO-UD9)	693
9.1.2.- Dormir lo suficiente (DSU-UD9)	694
9.2.- La necesidad de recuperar energía (REN)	695
10.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 10.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¡Nos vamos de vacaciones!	697
10.1.- Valoro lo aprendido en el blog (VBL-UD10)	699
10.2.- Valoro las actividades (VAC-UD10)	699
10.3.- Valoro la asignatura de Educación Física (VEF-UD10)	700
10.4.- Adiós con el corazón, que con el alma no puedo (ACO-UD10)	701

CAPÍTULO VIII
INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN	713
1.1.- Integración metodológica en el objetivo específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación.	717
1.1.1.- Modelo teórico en el que se apoya nuestro programa de intervención	717
1.1.2.- Conocimiento del entorno	717
1.1.3.- Establecer el diagnóstico	721
1.1.4.- Planteamiento, ejecución y evaluación del programa de intervención	724
1.1.5.- Instalaciones, material, medios y recursos a utilizar	738
1.1.6.- La evaluación del programa de intervención	742
1.2.- Integración metodológica en el objetivo específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.	747
1.2.1.- Las actividades físicas organizadas en el programa de intervención	747
1.2.2.- Aportaciones de las actividades físicas organizadas a la construcción de la imagen corporal, a la autoestima y al autoconcepto físico	761
2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B): CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS.	767
2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.	769

2.1.1.- Percepción de la imagen corporal	769
2.1.2.- Satisfacción e insatisfacción con la imagen corporal	771
2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención	779
2.2.1.- Evolución de la autoestima	779
2.2.2.- Evolución del autoconcepto físico	787
2.3.- Integración metodológica en el objetivo específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal.	801
2.3.1.- Evolución del índice de Masa Corporal	802
2.3.2.- Evolución de la composición corporal	805
2.3.3.- Evolución de la Condición Motora	808
2.4.- Integración metodológica en el objetivo específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, el IMC y la composición corporal del alumnado participante en la investigación.	819
2.4.1.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico	820
2.4.2.- Relación entre el IMC y la composición corporal	832
3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.	835
3.1.- Integración metodológica en el objetivo específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.	837

3.1.1.- El programa de intervención y las competencias básicas y específicas	837
3.1.2.- Influencia del programa de intervención sobre los temas transversales	852
3.1.3.- Influencia del programa de intervención en la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado	860
3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado	877
3.2.1.- El clima de clase en Educación Física	877
3.2.2.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física	887
3.2.3.- Influencia de la Educación Física escolar en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico	890
TERCERA PARTE	
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVA DE FUTURO	
CAPÍTULO IX	
CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	
1.- CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS	903
2.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)	933
3.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO	937
3.1.- Limitaciones generales del estudio	937
3.2.- Limitaciones de las técnicas de producción de la información	938
3.2.1.- Limitaciones de los cuestionarios	938
3.2.2.- Limitaciones del diario del profesor	939
3.2.3.- Limitaciones de las pruebas físicas	939
4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN	941
4.1.- Sugerencias para futuras investigaciones	941
4.2.- Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación	941

5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	943
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	949
ANEXOS	1037

INTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.- JUSTIFICACIÓN- RESUMEN

2.- ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DE ESTUDIO DOCTORAL

1.- JUSTIFICACIÓN- RESUMEN

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”.
NELSON MANDELA (1990).

El periodo previo al inicio de la adolescencia, la preadolescencia, es una etapa muy sensible y significativa en el desarrollo madurativo de las personas. El niño está próximo a comenzar una etapa convulsa donde configurará su personalidad y su ser social. El autoconcepto y, posteriormente, la autoestima son parte esencial y relevante para dicha configuración, disponiéndose en dos potentes armas para el desarrollo de la personalidad integral del individuo (González- Pienda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997).

En ese espacio, surge el centro escolar como elemento significativo dentro de la formación y desarrollo de los niños y niñas. Gran parte de su vida preadolescente y adolescente la desarrollarán en una institución educativa y será aquí, el lugar en el cual tenga experiencias vitales para su progreso y, sobre todo, donde comenzarán a formarse como personas que pronto deberán estar conviviendo en sociedad, tomando decisiones y siendo parte activa de la misma.

La sociedad actual vive inmersa en una vorágine consumista donde se ha mercantilizado todo aquello susceptible de serlo, centrandose gran parte de su discurso economista en el culto al cuerpo y el planteamiento de unos estándares de belleza que se torna como los ideales por los cuales los individuos deben consumir para alcanzarlos. En todo ese remolino mercantil, se encuentran los futuros adultos inmersos en el inicio de una etapa de protesta, de apertura al mundo exterior y de autovaloración del sentido y ubicación dentro del contexto que cohabitan.

La escuela, como parte de ese contexto cultural, debe ser el mecanismo que permita corregir la deriva social y no debe permitirse ser un mero espectador. Los profesionales de la educación tenemos que tomar nota del deseo de los currículos nacionales que nos demandan *“el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos”* y *“la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”* (fines educativos en Ley Orgánica de 2/2006 de Educación de 3 de mayo y que ha sido modificado por varios artículos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Sin embargo, cuál es el valor real de la actuación del Sistema Educativo nacional y, concretamente, el papel de algunos agentes del mismo. Esta cuestión nos conduce a la introducción de nuestro objeto de estudio que pretendemos expresar en los siguientes capítulos.

Partimos del valor y la necesidad de un correcto desarrollo del autoconcepto y la autoestima en esta edad tan determinante y relevante dentro del desarrollo de la personalidad (González- Pienda et al., 1997). Del papel que juega la escuela como agente significativo (Barret et al., 1999; Haney y Durlak, 1998; Mestre y Frías, 1996; Rodríguez y Caño, 2012) y, específicamente en nuestro objeto de estudio, la importancia del área de educación física en aspectos tan ligados al desarrollo del autoconcepto y la autoestima, como es la imagen corporal. En el mismo sentido, somos conscientes del creciente aumento de las patologías relativas a la imagen corporal (Cuesta, 2013; Ortega, 2010; Vaquero et al., 2013) y una disminución en la edad en la cual comienza dicha preocupación por la imagen corporal (De Gracia, Marcó y Trujano, 2007; Trujano, Nava, de Gracia, Limón, Alatríste y Merino, 2010).

Las investigaciones relacionan el bajo nivel y/o un desarrollo deficitario de autoconcepto o autoestima con reacciones de ansiedad, síntomas depresivos, conductas agresivas o relacionales y consumo de alcohol, entre otros. De un modo más concreto, niveles bajos de autoestima en preadolescentes y adolescentes son predictores de consumo de alcohol y drogas, rechazo a mantener relaciones sexuales con protección y trastornos de la imagen corporal, como así nos manifiestan Rodríguez y Caño (2012) en su estudio. Los autores también manifiestan que *“los jóvenes con baja autoestima se caracteriza también por presentar una peor salud física”*, este hecho nos conduce a reflexionar sobre la importancia del ejercicio físico y la condición física en el autoconcepto (principalmente físico), la autoestima y la percepción corporal.

Por todo lo expuesto, queremos introducir nuestros objetivos de investigación, que recogen la motivación y el interés por trasladar la preocupación por el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la percepción corporal al ámbito educativo, concretamente, al área de educación física, como agente principal en el tratamiento de las nociones teóricas avanzadas anteriormente. Al igual, consideramos oportuno indagar sobre el papel que juega la condición física del preadolescente en relación con la construcción de la imagen corporal como parte del desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

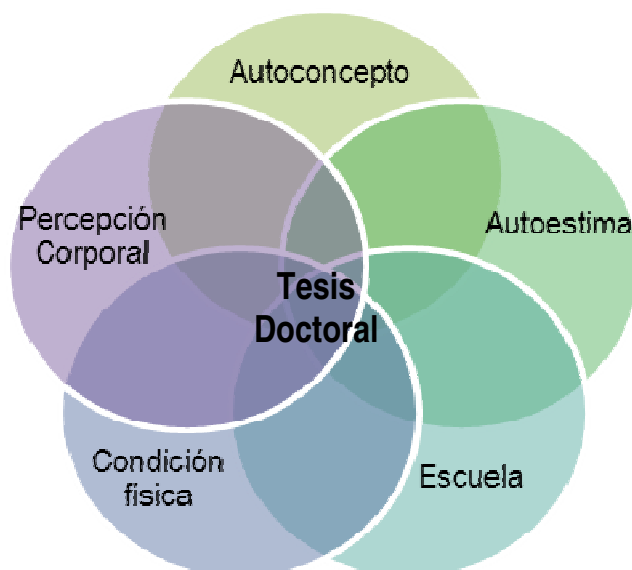


Figura 1a: Imagen-esquema de la organización de la tesis doctoral

OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

- Objetivo específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación.
- Objetivo específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.

OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS.

- Objetivo específico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.
- Objetivo específico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención.
- Objetivo específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal.

- Objetivo específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, así como el IMC con la composición corporal del alumnado.

OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

- Objetivo específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.
- Objetivo Especifico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado.

SUMMARY

As the stage that foregoes the onset of adolescence, preadolescence is a very sensitive and significant phase of human maturational development. Children are about to enter a turbulent time in their lives in which they will shape their personalities and grow as social beings. Self-concept and –subsequently- self-esteem are an essential part of this process and thus become powerful instruments that enable the integral development of personality (González- Pienda, Núñez, González-Pumariega and García, 1997).

In this context, school becomes an important element in the education and development of children, as the place where they will spend most of their preadolescence and adolescence. As such, it is the place in which they will have experiences that will shape their progress and, above all, it is where they will begin their education as people who will soon coexist with other people and make decisions as an active part of society.

Today's society has been absorbed by a maelstrom of consumerism in which everything that could be commodified has become a product. A large part of this consumerist philosophy is focused on an obsession with physical fitness and appearance, creating beauty standards that are turned into guidelines on what to consume if one desires to attain such beauty. In the middle of this maelstrom, future adults are about to begin a new stage in their lives, a stage of protest in which they will open themselves to the rest of the world and must find their role and place in the context they live in. School, as a part of that cultural context, can't afford to remain a mere observer. It must be the mechanism through which social drift is corrected. However, we must

ask ourselves what the real value of the work made by the national education system is and, specifically, which the role of some of its agents is.

We begin by stating the importance and necessity of the correct development of self-concept and self-esteem at such a decisive and significant age for the development of personality (González- Pienda et al., 1997). We also acknowledge the importance of the role of school as a significant agent (Barret et al., 1999; Haney and Durlak, 1998; Mestre and Frías, 1996; Rodríguez and Caño, 2012), as well as the specific importance for the object of our research of Physical Education and its influence on critical aspects of the development of self-concept and self-esteem, such as body image.

In the same vein, we are aware of the growing increase of disorders related to body image (Cuesta, 2013; Ortega, 2010; Vaquero et al., 2013), and the decrease in the age at which this concern for body image begins (De Gracia, Marcó and Trujano, 2007; Trujano, Nava, de Gracia, Limón, Alatraste and Merino, 2010).

For the reasons stated above, we wish to introduce our research goals, which embody our motivation and interest for bringing the concern for the development of self-esteem and body perception into the field of education. More precisely, into the field of Physical Education, the main agent in the treatment of the aforementioned theoretical notions. Similarly, we consider it appropriate to enquire into the role of a preadolescent's physical fitness in the building of body image, as part of the development of self-concept and self-esteem.

METHODOLOGY

General goal a): to design an intervention programme based on motor play to promote the improvement of self-perception, physical fitness and body composition of the 6th year students who took part in our research.

General goal b): to know the evolution of the students' body image perception, self-esteem, physical self-concept and physical fitness levels, as well as the connection between them all.

General goal c): to enquire into the effects of the school's physical education intervention programme on the development of basic skills, cross-curricular elements and social and individual values of the students who took part in our research.

Our research is focused on two groups of 6th year students from a public school in Atarfe, a town in the metropolitan area of Granada. The school is considered a compensatory education centre due to the socio-economic characteristics of families in the area. The sample is

made up of 41 students, of which 51.22% are female and the remaining 48.78% male. They are divided in two groups (A and B) of respectively 20 and 21 students with roughly an equal number of males and females. Their ages spanned from 10 to 12 years old in the September measurement and from 11 to 13 in the June measurement. The vast majority are natives of the town.

We have created and implemented an intervention programme based on motor play, which revolves around four key aspects in the field of Physical Education: health, organised physical activity, the improvement of body perception, self-esteem and self-concept, and a fourth aspect that refers to the constructive use of free time. The programme is formed by 10 teaching units and spans a complete school year, in accordance with the normative, educational and pedagogical requirements of the existing literature on the matter.

Our research is rooted in the interpretive paradigm. It follows a mixed design that aims to know and understand the existing educational reality in the surrounding environment and thus contribute to the existing corpus on the subject of action research.

On the one hand, the instruments and methods that generate *qualitative* information have been registered on the **teacher's journal** (according to the model provided by García, 2010) and through the use of an **educational blog** as a sort of digital portfolio where students reflect on the issues addressed during the intervention programme. On the other hand, *quantitative* methods are focused on obtaining information by subjecting the students to several questionnaires, anthropometric measurements, body composition measurements and a battery of physical tests.

We will describe the procedures that were followed during our research. Firstly, the students answered several questionnaires intended to obtain information about their **physical self-concept** (Marsh and Southerland's Physical Self-Concept Scale as adapted by Ortega, 2010), their **self-esteem** (Rosenberg's Self-Esteem Scale, 1985), their **perceived and desired body image** (Collins' Test, 1991) and also obtain data about their **opinion on Physical Education** (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010). Likewise, at the beginning of the questionnaire students are asked about some of their sociometric data. Secondly, the students are subjected to **anthropometric** and **body composition** measurements and they are evaluated according to the results. In order to obtain their anthropometric information, we measure their height, weight, body fat percentage and body mass index (BMI) by means of bioimpedance techniques. Lastly, physical fitness is measured using the **Eurofit Test Battery**, along with various additional tests that allow us to estimate the three components of physical fitness/health (Torres-Guerrero, 2006). Regarding the qualitative part of the analysis of the resulting data, our instruments were the NUD*IST program and the SPSS 18.0 statistical analysis software package.

RESULTS

Among the most relevant results, we noted that the intervention programme was regarded as significant by the students. Their recognition of its importance grew progressively throughout the progress, from a conceptual and procedural point of view. In the same way, students showed a greater interest in the program by its conclusion and a better attitude in daily sessions over time. The results of Stunkard's silhouette test show that there are differences between the perceived and the desired silhouette in both males and females. In both cases, they tend to prefer a slimmer silhouette. Comparing the results over time yields a decrease in the dissatisfaction of the former and an increase of that of the latter. The students possess high self-esteem and self-concept levels, show a positive attitude toward themselves (which is better in the case of the females) and don't see themselves as clumsy in regard to their motor skills. A comparison of the BMI results from one measurement to another yields a substantial improvement, with a lower percentage of obese and overweight students in the measurement for June 2013. Likewise, motor tests show an improvement in the last measurement and in general reveal a similar trend to that detected by similar studies. In our case, it is a noticeable improvement that, along with the decrease in body fat percentage, indicates a better physical condition of the sample.

CONCLUSIONS

Regarding the most significant conclusions, the students seem satisfied with their involvement in the intervention programme feel close to the field of Physical Education. They perceive the subject and its teacher as significant agents. Their acquisition of educational values and the improvement in their skills show us the significance of organised physical activities to achieve the complete development of students and an improvement in the cohesiveness of groups of school-age children. Their own interaction with their social and physical environment has promoted a better self-image in them, and physical activities are a context in which they can strengthen their self-esteem and their self-concept. The students perceive their physical skills and their progress. Our findings in the area of body perception determine a better and more cohesive physical self-concept relative to physical appearance in the female sample, but they also show that females are more influenced by the culture of thinness. This, coupled with their greater developmental age, makes them more contemplative than the male sample. The high self-esteem and physical self-concept values show the importance of physical activities for the students to become aware of their worth and ability. Therefore, Physical Education becomes a time of enjoyment and improvement of one's knowledge and self-assessment. We find it interesting that those students who perceive themselves as clumsy regarding their motor skills are not as satisfied with themselves as those who consider themselves skilled. In addition, the correlation between body mass index and body fat percentage yields high values both globally and sorted by gender and date. This leads us to the conclusion that BMI is an appropriate indicator for the

evaluation of the students' nutritional status, due to how easy it is to calculate and how the cut-off values for males and females correspond with sex and age.

2.- ORGANIZACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

“Esconde e implica una nueva visión del hombre y la ciencia e implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso”.
MARTÍNEZ, M. (2000).

Podemos considerar nuestro estudio como Investigación- Acción debido a la pretensión de recoger y analizar información fiable, usando un método riguroso y sistemático, para tomar decisiones en relación a un programa educativo. Supone pretender investigar cómo se soluciona un problema real en una situación real, donde el maestro se convierte en investigador el cual indaga para comprender mejor la situación donde realiza su acción colegiada y actuar sobre la misma (Uttech, 2006). *“Esconde e implica una nueva visión del hombre y la ciencia” e “implica un compromiso con el proceso de desarrollo y emancipación de los seres humanos y un mayor rigor científico en la ciencia que facilita dicho proceso”* como manifiesta Martínez (2000).

Demuestra gran vocación aquellos docentes que aceptan la investigación- acción como parte de su ejercicio profesional. La propia actitud investigadora en el aula parte de la observación sistemática de su propia actuación como docente y supone el estudio de su contexto para la búsqueda de respuestas a un contexto dinámico y objeto de mejora continua.

La investigación está enmarcada en el *paradigma interpretativo*, afirmando la intención de percibir la realidad social educativa, las acciones humanas que se producen en el aula con el objeto de comprender e interpretar la realidad de la misma. Partimos de un *planteamiento mixto*, con la certeza del enriquecimiento de la investigación de los aspectos positivos de los planteamientos *cualitativos* y *cuantitativos*. Es la búsqueda de una perspectiva, donde hallar mejores y más datos para su análisis, que nos permitan responder a las inquietudes de nuestro objeto de estudio.

En ese interés por un planteamiento mixto, surge nuestra integración metodológica llevada a cabo desde el concepto de Denzin y Licoln (2000). Persigue un modelo de triangulación donde los datos cuantitativos son cruzados con los datos cualitativos en torno a los objetivos de investigación para su mejor conocimiento, evitando las limitaciones de cada método y obteniendo las ventajas de todos ellos.

Nuestras fases de investigación se recogen en el siguiente cuadro:

FASES	ACTUACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: Necesidades, problema, demanda. Elaboración de un marco teórico inicial.	Agosto 2012
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación. Elaboración programa de intervención a través de una revisión de la literatura.	Septiembre 2012
3ª Fase	PROPOSITO: Pre-test e implementación del programa de educación física basado en el juego motor.	Oct 2012-Junio 2013
4ª Fase	PROPOSITO: Post- test y recogida de las evidencias cualitativas.	Junio 2013
5ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN: Revisión marco teórico inicial	Julio-Agosto 2013
6ª Fase	TRATAMIENTO y REDUCCIÓN DE LOS DATOS: Preparación de los datos cuantitativos en el programa SPSS 20.0 Elaboración y maquetación de los datos cualitativos: Diario y entradas del Blog.	Septiembre 2013 - Febrero 2014.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.	Marzo 2014 - Agosto 2014.
8ª Fase	PROCESO DE TRIANGULACIÓN: Valoración del proceso	Septiembre 2014- Noviembre 2014
9ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Valoración de los resultados	Diciembre 2014 - Febrero 2015.
10ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.	Marzo 2015 - Abril 2015.

Figura 2a: Imagen del esquema de las fases del trabajo doctoral

Nuestro contexto de investigación se centra en el alumnado de sexto curso, ambos grupos, de un centro educativo público de la localidad de Atarfe, perteneciente al área metropolitana de Granada. Es considerado como centro de compensación educativo debido al carácter socio económico de las familias de la zona.

La muestra asciende a un total de 41 alumnos, de las cuales el 51,22% son chicas y el resto 48,78%, son chicos. Están divididos en dos grupos (A y B) de 20 y 21 alumnos y presentan, prácticamente, el mismo número de chicos y de chicas en ambos grupos. La edad comprende entre los 10 años hasta los 12 en la medición de septiembre y, en la medición de junio, entre los 11 años y los 13 años. En su gran mayoría son nativos de la localidad.

Como mencionábamos anteriormente, nuestro planteamiento es mixto y por tanto, integramos distintas técnicas de producción de información.

Por una parte, las técnicas e instrumentos de producción de información *cualitativa* están recogidas en el **diario del profesor** (a través de la ficha de García-Pérez, 2011) y la utilización de un **blog digital educativo** a modo de portfolio digital donde el alumnado reflexionará sobre los temas que se van desarrollando a lo largo del programa de intervención. Por otro lado, las técnicas de corte *cuantitativo* se centran la obtención de información mediante la realización por parte del alumnado de la muestra de varios cuestionarios, medición antropométrica y composición corporal y una batería de pruebas físicas. En primer lugar, el alumnado responde a varios cuestionarios donde se pretende recoger información sobre su **autoconcepto físico** (Escala de Autoconcepto físico de Marsh y Southerland adaptada por Ortega, 2010), la **autoestima** (Escala de Autoestima de Rosenberg, 1985), la **imagen corporal percibida y deseada** (Test de Collins, 1991) y datos referidos a la **valoración de la educación física** (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010). De igual modo, al inicio del mismo se solicitan algunos datos sociométricos de los mismos. En segundo lugar, el alumnado de la muestra es medido y valorado en cuanto a su **antropometría** y su **composición corporal**. Para la obtención de la información antropométrica realizamos una medición de altura, peso, nivel de grasa corporal e índice de masa corporal (IMC) con el uso de técnicas de bioimpedancia. Por último, la condición física es valorada mediante la **batería de pruebas Eurofit** ampliada con algunos test que nos permitan estimar los tres componentes de la condición física salud (Torres-Guerrero, 2006).

En cuanto a los instrumentos de análisis de los datos obtenidos hemos utilizado para la parte cualitativa el programa NUDIST y el programa de análisis estadístico SPSS 18.0.

La estructura de nuestro trabajo doctoral está establecido en tres grandes partes y subdividido en capítulos:



Figura 2b: Esquema de los capítulos de la tesis doctoral

La primera parte se corresponde con la FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA y contiene dos capítulos:

- Capítulo I: *Aproximación a los conceptos básicos de la investigación*. Pretendemos acercar y delimitar las nociones teóricas de la investigación para asentar las bases de la misma. Indagando acerca del autoconcepto, la autoestima, la percepción corporal y la condición física en el alumnado de 10 a 12 años, determinando los aspectos más importantes sobre la antropometría y la composición corporal y caracterizando el desarrollo psicoevolutivo del alumnado de la muestra.
- Capítulo II: *Tratamiento curricular del autoconcepto, la autoestima, la percepción corporal y la condición física en Educación Primaria. Estado actual de la investigación*. En el capítulo acometemos el estudio de la normativa vigente en torno al objeto de estudio y finalizamos realizando un estudio del arte relacionado con el mismo.

La segunda parte se centra en el diseño y desarrollo de la investigación, de igual modo está dividido en capítulos que nos permiten contemplar las distintas partes de la investigación.

- Capítulo III: *Diseño, procedimiento y metodología de la investigación*. A lo largo del mismo proyectamos el diseño de nuestra investigación, remarcando nuestros objetivos de investigación, el programa de intervención y así, como todo el diseño metodológico relacionado con la producción de información y tratamiento de la misma.
- Capítulo IV: *Análisis y discusión de los resultados de las pruebas antropométricas, del test de siluetas corporales y de las pruebas físicas*. Tras la recogida de la información de la investigación procedemos a analizar, describir, comparar y discutir los datos cuantitativos obtenidos tras las mediciones antropométricas, el Test de Collins (1991) y la batería Eurofit ampliada.
- Capítulo V: *Análisis y discusión de los cuestionarios sobre autoestima y autoconcepto*. Los datos obtenidos en los cuestionarios nos permiten continuar con el análisis, la descripción, comparación y discusión de los datos obtenidos en torno al nivel y desarrollo del autoconcepto y la autoestima del alumnado de la muestra. Nuestra labor nos conduce a tratar los datos en el programa estadísticos SPSS 18.0 y comparar nuestros datos con otras investigaciones relacionadas.
- Capítulo VI: *Análisis y discusión de las aportaciones del alumnado en el blog digital*. El análisis de los datos cualitativos nos permite la búsqueda de evidencias que nos permita el logro de nuestros objetivos de investigación.
- Capítulo VII: *Análisis y discusión del diario del profesor*. El tratamiento de la información recogida en el diario del profesor nos permite tener evidencias cualitativas del proceso y, sobre todo, tener la perspectiva longitudinal del mismo. La importancia de esta parte está refrendada en el extenso capítulo dedicado al análisis, comparación y discusión de los datos obtenidos en el diario del profesor.

- Capítulo VIII: *Integración metodológica. Proceso de triangulación.* Atendiendo a los objetivos de investigación, el análisis y discusión de los datos cualitativos y cuantitativos se integran en único discurso que dan respuesta al objetivo en cuestión. En cada uno de ellos, se han reseñado los que hemos considerado más importantes.

La tercera parte se corresponde con las conclusiones y las perspectivas de futuro y contiene un único capítulo

- Capítulo IX: *Conclusiones y perspectivas de futuro de la investigación.* Donde recogemos las conclusiones generales y específicas que emanan de la propia integración metodológica, realizamos un análisis DAFO de nuestra propuesta de investigación, atendemos a las limitaciones del estudio y, concluimos, planteando las perspectivas de futuro de la investigación así como las implicaciones didácticas del mismo.

Por último, añadimos un apartado con las referencias bibliográficas utilizadas en el estudio y un apartado con los anexos relativos a los cuestionarios y demás instrumentos utilizados.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO I

APROXIMACIÓN A LOS CONCEPTOS BÁSICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.- EL ALUMNADO PREADOLESCENTE DE 10 A 12 AÑOS

- 1.1.- El alumnado preadolescente de 10 a 12 años de Educación Primaria
- 1.2.- Características específicas del desarrollo de los preadolescentes
 - 1.2.1.- Desarrollo cognitivo
 - 1.2.2.- El desarrollo físico y funcional de los niños y niñas de 10 a 12 años
 - 1.2.3.- Desarrollo emocional
 - 1.2.4.- Desarrollo social
 - 1.2.5.- La Resiliencia como parte del desarrollo del alumnado preadolescente

2.- EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS

- 2.1.- Conceptualizando el autoconcepto
 - 2.1.1.- Dimensiones y características del autoconcepto
 - 2.1.2.- Autoconcepto físico
 - 2.1.3.- Factores de influencia en el desarrollo del autoconcepto
- 2.2.- Conceptualizando la autoestima
 - 2.2.1.- Definiendo el concepto hacia la caracterización
 - 2.2.2.- Adolescencia temprana y Autoestima.
- 2.3.- Principales cuestionarios o instrumentos de medida del autoconcepto y autoestima

3.- LA PERCEPCIÓN CORPORAL EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS

- 3.1.- El concepto de Imagen Corporal
 - 3.1.1.- Componentes o dimensiones de la imagen corporal

- 3.1.2.- Evolución de la imagen corporal en edad escolar
- 3.1.3.- Factores de influencia en el desarrollo de la imagen corporal
- 3.2.- Trastornos de la imagen corporal
 - 3.2.1.- Dismorfofobia
 - 3.2.2.- Trastornos de la imagen corporal en la adolescencia
 - 3.2.2.1.- Anorexia nerviosa
 - 3.2.2.2.- Bulimia
 - 3.2.2.3.- Obesidad
 - 3.2.2.4.- Vigorexia
- 3.3.- Evaluación de la imagen corporal

4.- LA CONDICIÓN FÍSICA. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN

- 4.1.- Conceptualizando la condición física
 - 4.1.1.- Componentes de la condición física
 - 4.1.2.- Modelos de condición física
 - 4.1.2.1.- Condición física salud
 - 4.1.2.2.- Condición física rendimiento
- 4.2.- Tests motores
 - 4.2.1.- Conceptualizando los test motores
 - 4.2.2.- Características de los test
 - 4.2.3.- Selección de test

5.- ANTROPOMETRÍA, CINEANTROPOMETRÍA Y COMPOSICIÓN CORPORAL

- 5.1.- Hacia el concepto de Antropometría
- 5.2.- Cineantropometría
- 5.3.- El Índice de Masa Corporal (IMC)
- 5.4.- La Composición corporal

1.- EL ALUMNADO PREADOLESCENTE DE 10 A 12 AÑOS

“Las diferentes etapas en las que trata de clasificarse la adolescencia, no responden como criterio principal para su delimitación, a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos de estas edades proponen determinados límites etéreos para las mismas”.
GUTIÉRREZ-PONCE, R. (2010).

Los principios que se establecen desde el campo de la Psicología Evolutiva para manifestar la evolución y progreso del cambio en la edad infantil nos determinan que son globales y únicos. Desde la perspectiva de Piaget (1947) estos principios establecen que las capacidades cognitivas de los infantes para acercarse al mundo que les rodea son, en su gran mayoría, de carácter universal para cualquier campo de aprendizaje del alumnado. En cierta medida, el carácter universal y único de los mismos nos establece un espacio donde el niño o la niña poseen unas capacidades cognitivas que les permiten adquirir conocimiento, tanto de objetos de conocimiento físico como de objetos de conocimiento sociales.

Los procesos evolutivos de cada chico o chica son considerados individuales e independientes según Torres-Campos (2008). Aunque se pueda constituir una serie de rasgos comunes en aspectos como la evolución cognitiva, motora, afectiva-social o, el propio desarrollo del lenguaje, cada individuo tendrá su propia maduración que lo determinará único y particular.

Gutiérrez-Ponce (2010) determina que *“las diferentes etapas en las que trata de clasificarse la adolescencia, no responden como criterio principal para su delimitación, a la edad cronológica, la mayoría de los estudiosos de estas edades proponen determinados límites etéreos para las mismas”*.

El propio concepto de adolescencia está muy determinado por la cultura de procedencia así como de otros aspectos significativos dentro de la misma. Diversos autores manifiestan que el concepto de la adolescencia corresponde a una noción moderna, como parte de un ciclo de vida que está determinado por la sociedad moderna de finales del siglo XIX y que se fundamenta en la deriva económica y cultural de aquel momento histórico. De igual modo, el auge industrial así como el nuevo papel de la mujer dota de significado a esta *fase específica*, (Clark, Clemes y Bean, 1993; Martínez, 2011).

Este concepto de *relatividad* es afianzado por otros autores como Kon (1987) que delimita la adolescencia entre los 11/12 años a los 14/15 años. Este planteamiento queda enfrentado a las teorías de Bozhovich (1987) que indica la adolescencia entre el periodo transcurrido entre los 10 y 12 años.

Otros autores consideran que la adolescencia es un periodo de la vida donde el individuo comienza a aprender sobre el mundo que le rodea y, sobre todo, a encontrar su hueco en él. En esa línea Delval (1995), señala que la adolescencia supone un periodo de la vida donde el adolescente comienza a prestar atención y aprender del contexto que le rodea, así el proceso de conocimiento se convierte en un aprendizaje en sí, e incluso, un esfuerzo por encontrar su lugar en él.

Atendiendo a la diversidad de criterios aportados por la literatura, recogemos en palabras de Cuesta (2013) “*quizás la solución consista en reconocer, como lo hacen diversos autores (Grinder, 1972; Krauskopf, Williams y Heeley 1982; Kon, 1990) la existencia de una adolescencia temprana (10-13 años), una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y de una juventud tardía de 17-18 a 25 años, aproximadamente*”.

Muñoz y Martí (2008) recogen tres etapas en la adolescencia. En primer lugar, la *adolescencia temprana* definida entre los 10 y 13 años, se caracteriza por una evolución acelerada del cuerpo y la aparición de lo que se conoce como los caracteres sexuales secundarios. Posteriormente, entre los 14 y 16 años de edad, señala la *adolescencia media* que coincide con los estadios de Tanner 3, 4 y 5. Esta etapa se caracteriza por los cambios evolutivos hacia máximos de aspectos como la altura o la propia composición corporal. Por último, *la adolescencia tardía*, nos presenta un crecimiento más lento en comparación con las etapas anteriores donde el individuo tiene una evolución más rápida y con cambios más aparentes. En esta etapa, según Ferrer (2008), el desarrollo se centra en la consolidación de la identidad sexual.

El propio proceso de evolución y desarrollo de la adolescencia es un periodo compulso que no sólo se centra en los cambios corporales, sino en profundas modificaciones psicológicas y sociales. Este hecho determina la explicación de los conflictos que se dan lugar en dicho periodo evolutivo donde el niño/a está camino de la juventud, con el ansia y la determinación característica de los niños y niñas (Gutiérrez-Ponce, 2010; Torres-Campos, 2008).

1.1.- El alumnado preadolescente de tercer ciclo de Educación Primaria

El alumnado de la muestra está inmerso en la etapa del desarrollo que transita entre la niñez y la adolescencia. Comienza este periodo o etapa con la construcción de la identidad de cada individuo. Retomando el discurso de Muñoz y Martín (2008), el alumnado del estudio orbita en la primera etapa considerada *preadolescencia o adolescencia temprana* y se delimita, como indicábamos anteriormente, entre los 10 a 13 años.

Aún en este periodo la comunicación entre los niños y niñas con los adultos es sencilla. En palabras de Gutiérrez-Ponce (2010) todavía es posible establecer una relación estrecha con

los chicos y chicas preadolescente, a tenor de la dificultad de la misma cuando están inmersos en la adolescencia.

La característica fundamental de esta etapa es el desarrollo acelerado que tienen los niños y niñas aunque no es similar entre ambos sexos. En cierto modo, se puede observar un distinto desarrollo madurativo en la comparación de los chicos con las chicas, dicha separación de desarrollo es evidente a pesar de tener una misma edad (cronológica). Los gustos, intereses y desarrollo físico son diferentes, estableciendo un calendario arbitrario para cada individuo, el cual puede generar preocupación, vergüenza y/o inseguridad por la falta de desarrollo madurativo (Aguilar, 1984). En las chicas, la preadolescencia puede comenzar desde los 8 años y se mantiene hasta los 13 años. Por el contrario, los chicos comienzan dicha etapa a los 9 años y la finalizan a los 14 años (Marshall y Tanner, 1969). Estudios posteriores han determinado un inicio previo de la preadolescencia por parte de los chicos y chicas (Cuesta, 2013; Delemarrevan de Waal, 2005; Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008) hecho que unido, a la posterior entrada a la vida adulta por parte de los adolescentes en la sociedad occidental, nos prescribe un periodo de adolescencia más amplio (Rodríguez, 2003).

Esta cuestión nos evoca las palabras de Gutiérrez-Ponce (2010) donde indica que la propia preadolescencia en las sociedades occidentales *“tiene más que ver con lo social que con lo físico: el niño tiene poco poder de decisión, en cambio el preadolescente es consumista y eso lleva a que determinados gustos e intereses se incentiven por una conveniencia del mercado”*.

El perfil madurativo de cada chico o chica es único y depende de la propia interacción con su programa madurativo y, como su propio contexto, es inspirador o potenciador del desarrollo. Al igual, chicos y chicas con un similar nivel de desarrollo, pueden presentar habilidades y/o destrezas diferentes e incluso, haberlas adquirido con mayor o menor adelanto (Baechler y Teitelboim, 1999).

Por todo lo manifestado, entendemos que nuestra muestra se encuentra a caballo entre la finalización de la infancia y el inicio de la preadolescencia. La distintas edades de la muestra y el desigual desarrollo madurativo de los chicos y chicas en esta edad, nos define un grupo que puede comprender niños o niñas los cuales no hayan comenzado la maduración puberal, estén en pleno proceso o estén a las puertas del inicio de la adolescencia.

1.2.- Características específicas del desarrollo de los preadolescentes

1.2.1.- Desarrollo cognitivo

Atendiendo a la franja de edad en la que se encuentra el alumnado de la muestra (10 a 12 años), se encuentran en el estadio de las operaciones concretas según Piaget (1961). Dicho estadio se caracteriza por el paso al pensamiento lógico guiado por las leyes lógicas en cuanto a la resolución de problemas. Es una etapa donde el pensamiento es más racional, no sólo se guía por los símbolos sino que los combina hacia el aprendizaje y el uso de capacidad cognitiva.

Inicialmente, a los 7 años el niño es capaz de conservar números o mantener el orden temporal, espacial y/o de medida. A lo largo que avanza su madurez, desarrolla la socialización con el grupo de iguales, por tanto la capacidad del trabajo por equipos. En torno a la finalización de este estadio, el niño mejora su capacidad intelectual hacia un pensamiento lógico-matemático mejor. En el paso al siguiente estadio, va a poseer la capacidad de resolver situaciones problemáticas donde actúen varias variables.

Por el contrario, encontramos en la figura de Vygotsky (1995) y la Teoría Sociocultural, otra perspectiva del desarrollo cognitivo del niño o niña. Si bien la Teoría del Desarrollo de Piaget dicta que el niño se desarrolla a lo largo de una serie de estadios, la teoría de Vygotsky hace hincapié en el entorno, tanto social como cultural, como elemento configurador del desarrollo del propio individuo, en este caso, el niño o niña.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky pone al niño o niña en el centro del aprendizaje, lo relaciona directamente con el ambiente en el cual aprende y plantea un espacio/ proceso colaborativo debido a la interacción social que se produce en el proceso de aprender. Por tanto, los conocimientos adquieren una relación directa con el entorno del individuo. Aunque consideramos que los individuos son un producto de su propia cultura, ambos puntos de vista son correctos (Cuesta, 2013).

La etapa preadolescente es un periodo esencial para el desarrollo del individuo. Es un espacio temporal donde se configura la personalidad entre otros muchos aspectos importantes. De igual modo, el niño se erige como un ente social que debe interactuar con sus iguales para su desarrollo. Sus capacidades comunicativas se han desarrollado casi en su plenitud y es capaz de expresar tanto verbalmente como gestual aquello que pretende comunicar.

En el camino hacia la madurez de un adulto (aún lejano), el niño está adquiriendo poco a poco la responsabilidad de su vida. Es capaz de dirigir sus conductas en casi todos los aspectos de su vida tales como el aseo y el cuidado de la higiene, la interacción con sus iguales, las actividades personales de su vida diaria, la escuela y las tareas diarias de colaboración en la

familia. En cierto modo, el niño o la niña toma conciencia de su entorno, de la sociedad donde vive y cohabita con otros individuos y la necesidad de ser agente activo en la toma de decisiones.

1.2.2.- El desarrollo físico y funcional de los niños y niñas de 10 a 12 años

En cuanto al desarrollo físico y funcional del alumnado de la muestra, consideramos oportuno reseñar varios pilares o características básicas dentro del desarrollo del propio individuo.

En primer lugar, se produce un *cambio en las proporciones físicas* del individuo. Esto es debido al crecimiento del propio organismo de un modo mayor al habitual. Esta característica permite explicar la mayor capacidad del niño de esta edad a la adaptación al ejercicio físico y las cargas físicas, comparándolo con la capacidad en años anteriores (Farfán, 2009).

El cambio de proporciones físicas es debido a una *aceleración del crecimiento* que se inicia en las chicas en torno a los once años y medio y en los chicos a los trece años. Esta desigual aceleración es bastante palpable cuando se trata a alumnos y alumnas de misma edad cronológica pero con distintos intereses manifiestos. Los chicos tienen entre los trece años y medio y los catorce, su periodo máximo de crecimiento, continuando hasta alrededor de los quince años y medio donde el crecimiento se mengua progresivamente hasta la adultez. Por el contrario, las chicas tienen su máximo crecimiento entre los once años y los doce años, para posteriormente desacelerar el ritmo progresivamente hasta varios años seguidos (Mussen, Conger y Kagan, 1979).

La composición corporal es otra característica significativa dentro del desarrollo físico y funcional de los chicos y chicas de esta edad. Los cambios que se producen, en términos generales, nos determina una disminución de la grasa corporal y, por tanto, una apariencia más esbelta del individuo. Alrededor de los 10 años de edad los chicos tienen un 78% de su altura total frente a un 84% de las chicas. Al igual, las chicas tienen un mayor porcentaje de peso corporal, debido principalmente a la cercanía de la menarquía. Los cambios corporales son bastante visibles en el alumnado de estas edades, los chicos comienzan a aumentar su porcentaje de masa muscular y las chicas su porcentaje de masa grasa, sobre todo, en las caderas como previo paso a la primera regla. Durante los siguientes años hasta la adultez el chico aumentará bruscamente su masa corporal y no tanto las chicas (Díaz-Rico, 2012).

Una característica básica y significativa del proceso de maduración son los cambios sexuales que se producen durante los años de la preadolescencia y adolescencia. Durante estos periodos, la maduración sexual será un aspecto clave para el individuo.

Iniciado el proceso de maduración, los chicos comienzan a percibir un agrandamiento en los testículos y el escroto, junto a un crecimiento en estatura significativo posterior, este hecho se puede localizar en torno a los 9 años y 10-11 años respectivamente, posteriormente, el aumento de estatura será palpable hasta los 16-18 años. El inicio de los cambios no está ligado a ningún evento concreto sino que es gradual. Sin embargo, las chicas si tienen localizado un momento concreto donde se puede apuntar el inicio de gran parte de su maduración sexual. La menarquía o primera regla supone un punto de inflexión en la maduración de las chicas, esta se puede producir desde los diez u once años pero lo habitual es en torno a los doce años. Con anterioridad, el desarrollo femenino lleva consigo un aumento del vello púbico, en las piernas y en las axilas. Al igual, existe un crecimiento de los senos (alrededor de los ocho años en adelante) y un crecimiento en altura (Jenkins, 2007).

1.2.3.- Desarrollo emocional

A lo largo del paso por la preadolescencia, el niño o la niña se abre al mundo que le rodea donde tendrá que interaccionar con el resto de personas que lo habita, dicha apertura, le supone un espacio de interacción donde se ponen en juego multitud de nuevas emociones que surgen de la misma.

La toma de conciencia de sí mismo dentro de una sociedad, abre la puerta al autoconocimiento de su propio yo, a sus valores y actitudes ante las circunstancias que le rodean y le suceden a diario.

La exaltación de sí mismo es un aspecto muy interesante en esta etapa de su vida, transferida a una actitud narcisista y un carácter contradictorio. El preadolescente tiene gran confianza en él, en su valía y sus capacidades pero a su vez es temeroso y desconfiado por la continua autovaloración de su persona.

Este enfrentamiento emocional nos traslada a un escenario que promueve su ímpetu por ser reconocido por el resto de personas, principalmente por aquellas que puedan ser significativas para él. Necesita la conquista emocional de su entorno, siempre desde su prisma y con el claro objetivo del reconocimiento ajeno. De igual modo, surge un fuerte sentimiento de ser independiente, buscando soltar el vínculo de dominancia de aquel o aquellos que lo habían sido hasta el momento. Por otro lado, estos aspectos se resumen en un claro intento de afirmar su propia identidad, en una búsqueda y disfrute de la soledad como parte de su ser (Cuesta, 2013).

En el desarrollo emocional del niño o niña preadolescente surge la aspiración de la emancipación como resultado de la pretensión o el sentimiento de independencia. El chico o la chica comienzan a necesitar mayores grados de libertad dentro de su seno familiar. Ya no es tan dependiente de la vida familiar porque desea poseer su tiempo y tomar decisiones sobre cómo

invertirlo. En ese marco, comienzan los primeros enfrentamientos con los padres y con sus profesores. Hasta el momento eran sus referentes y, en cierta medida, sus héroes.

Erikson (1972) señala otras características desde el punto de vista del desarrollo emocional del alumnado preadolescente que nos gustaría destacar:

- Gran parte del esfuerzo del preadolescente es crear un ente diferenciado de la familia.
- Este periodo es muy sensible a la aparición de los primeros síntomas de una creciente autovaloración debida, principalmente, a la toma de conciencia propia.
- El auge de la autoestima como valor, incide en la preocupación de su posición dentro del grupo de amigos y/o compañeros.
- El nuevo foco significativo centrado en su grupo de amigos, orienta su evaluación alejada de la familiar. El grupo de amigos se convierte en un referente aunque sigue necesitando a su familia para reafirmar sus decisiones.
- Se produce una separación entre su mundo interior y su mundo exterior.
- Adquiere un conocimiento de la realidad más objetivo.
- Auge de la identidad propia como parte del descubrimiento del “yo personal”.
- La motivación promovida por el contexto familiar y escolar pierde fuerza en detrimento por la estimulación del grupo de iguales.
- La comparación con sus iguales aumenta con el objetivo e interés por hacerse valer entre sus iguales.
- La pérdida de los lazos familiares son contrarrestados con la llegada de nuevos lazos de amistad férrea con su grupo de amigos.
- Su sistema de valores, de propia creación, se vuelve bastante riguroso e intransigente.
- Ansían que se les trate como los adultos.
- No transmiten todo aquello que sienten y piensan, en cierto modo, pierden de la espontaneidad.
- Comienza un distanciamiento con el sexo opuesto.

1.2.4.- Desarrollo social

La toma de conciencia como persona y la pertenencia a un grupo de iguales le conduce al preadolescente a necesitar las habilidades sociales para la interacción con sus iguales que acaba de conocer, poniendo de manifiesto la deficiencia en la competencia social de los mismos que se adentran en el conocimiento de modos concretos de interacción con el grupo de iguales.

Son múltiples las razones por las cuales los preadolescentes requieren el desarrollo de nuevas habilidades sociales que le permitan nuevas amistades. Entre las cuales destacamos la necesidad de crear un espacio distinto al contexto familiar donde sea aceptado y pueda interaccionar. La idea de pertenencia a un grupo es muy importante en estas edades. Son el

grupo de iguales, un creciente foco significativo para el preadolescente que encuentra en las pandillas de amigos su espacio de crecimiento y entorno de seguridad.

Las pandillas son, ahora, el nuevo centro de acción del niño que inicia la preadolescencia. Alejado del entorno familiar, supone un espacio de crecimiento y de pensamiento similar. Los gustos e inquietudes similares son el nexo de unión que hace de este pequeño grupo, un entorno exclusivo. En estos grupos coexisten preadolescentes con un desarrollo social dispar. Aquellos que presentan grandes habilidades sociales suelen erigirse como líderes o paladines del resto de sus iguales. Conforme avance hacia la adolescencia, la fuerza e influencia de estos grupos de amistad serán cada vez mayores.

Hay una diferencia entre los grupos de iguales y amistad de etapas madurativas anteriores a las actuales pandillas. En etapas previas, los grupos de amistad tenían el claro objetivo lúdico y no presentaban otro interés que ocupar el tiempo de juego o diversión de sus miembros. Sin embargo, los miembros de las pandillas persiguen otros fines, necesitan poder comunicarse con iguales, sentir el apoyo de personas en la misma situación y se convierten en válvulas de escape. Esto nos conduce al comienzo de amistades más férreas e influyentes, sobre todo, en aspectos como el modo de comportarse, de vestir o hablar.

En definitiva, las habilidades sociales son parte principal en una etapa de la vida convulsa, llena de vitalidad y de apertura al mundo exterior. Estas habilidades sociales se entienden como necesarias y se establecen como parte de un conjunto de técnicas conductuales que se orientan a lograr habilidades y/o conductas sociales aceptadas en su entorno como así señalan Monjas y De la Paz (1998).

1.2.5.- La Resiliencia como parte del desarrollo del alumnado preadolescente

A lo largo de este apartado hemos ido abordando cómo es el desarrollo psicoevolutivo del alumnado en la preadolescencia, focalizando nuestro interés en los aspectos cognitivos, sociales, emocionales y físicos pero, al margen de ese discurso de gran interés, consideramos oportuno emprender el análisis, ya no sólo en las características básicas y comunes de su desarrollo madurativo sino cómo lo afronta, en definitiva, cómo toma el pulso de su vida siendo el protagonista de un periodo tan importante.

El discurso nos conduce hacia la Resiliencia, un concepto en auge, que entendemos como la capacidad de los individuos para afrontar y sobreponerse a situaciones adversas o dolorosas, principalmente, en el plano emocional. Este concepto supone un carácter dinámico y positivo de la conducta humana y plantea un modo de comprender el paso por los ciclos de la vida como un continuo aprendizaje, no sólo en el plano teórico- racional o lógico-matemático que se nos impone desde la sociedad, sino el aprendizaje integral y holístico del individuo priorizando

el plano afectivo- emocional. Según Luthar (2005) “*refleja la adaptación relativamente positiva*” y aunque no puede ser valorada de un modo directo, se puede inferir por el modo de actuar de la persona.

Etimológicamente proviene del término latino *resilio* que significa “volver atrás, volver de un salto, resaltar” (Kotliatenco, Cáceres y Fontecilla, 1997). El uso del término proviene del campo de la física, concretamente, hace referencia a la resistencia de un material ante una posible rotura o la capacidad de retornar a su estado original después de un periodo de estrés y/o presión.

A grandes rasgos, el término Resiliencia ha sido estudiado por tres corrientes: Anglosajona, Europea y Latinoamericana. La primera de ellas, se centra en el periodo de la infancia y todas aquellas situaciones de riesgo que viven los niños y niñas. La corriente europea orienta su estudio en comprenderla como un proceso de adaptación y superación de las adversidades propias de la adolescencia. Por último, la corriente latinoamericana nos delimita el estudio hacia un concepto más comunitario, abandonando la noción individualista y centrando el discurso en el colectivo. Dado nuestro objeto de estudio, consideramos oportuno acercar nuestro discurso hacia las consideraciones de la corriente europea.

Por tanto en el campo de la Educación, este concepto se debería convertir en un proceso de activación del desarrollo humano, promoviendo un espacio de reflexión-acción preparatorio del alumnado hacia el camino de la vida adulta y de la inserción en la sociedad (Sousa, 2006). Ya no sólo centramos nuestro interés en conocer cómo será el camino que recorrerán nuestros alumnos y alumnas, sino en ayudarle a crecer potenciando sus capacidades y motivándolos hacia la superación personal. En palabras de la propia autora: “*El educador/ profesor aprecia y valora la forma como el sujeto se va desarrollando y haciendo frente a las dificultades que tiene que enfrentar*”.

El concepto de la Resiliencia proviene del estudio del comportamiento humano en contextos desfavorables donde los individuos tienen una alta probabilidad de un escenario final alejado de lo deseable para una persona. Estos sujetos presentaban unas características especiales que les permitía sobreponerse a una situación tan adversa, construyendo una persona con un proyecto de vida positivo. Así que trasladar ese concepto de superación al entorno educativo y al alumnado preadolescente, es comprender la posibilidad de activar aquellas características especiales en el alumnado, en una etapa muy sensible para la formación de la persona, que lo dotara de la capacidad de afrontar a las dificultades propias del devenir de la vida diaria. Pero, ¿es posible plantear una escuela que promueva alumnos y alumnas resilientes?

La Resiliencia se puede considerar como una característica que forma parte del individuo, garante de la estabilidad psicológica del mismo (Ohio State University, 2002) y susceptible de ser potenciada en edades tempranas (Benard, 2002; Sousa, 2006). Sin embargo, algunos autores apuntan a que no se puede considerar la existencia de chicos y chicas resilientes sino de individuos que adquieren conductas que lo conducen a tener la capacidad de afrontar las vicisitudes de la vida diaria, mediante un *modelo resiliente* (Luthar, 2005). Ello implicaría que existen estrategias y/o condiciones especiales, en el ámbito educativo, que nos podrían trasladar a un escenario donde el alumnado estuviera trabajando hacia un modelo de actitud resiliente durante su desarrollo preadolescente y adolescente, susceptible de ser abordado en la escuela.

Uriarte (2006) señala la existencia de diversos estudios los cuales destacan el papel de la educación y los docentes en el desarrollo de la Resiliencia en el alumnado. Apuestan por un desarrollo integral del mismo mediante experiencias educativas que le permitan crear “*vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales*”. Además, recoge una serie de cualidades personales conductoras hacia la Resiliencia:

1. *autoestima consistente;*
2. *convivencia positiva, asertividad, altruismo;*
3. *flexibilidad del pensamiento, creatividad;*
4. *autocontrol emocional, independencia;*
5. *confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía, optimismo;*
6. *locus de control interno, iniciativa;*
7. *sentido del humor;*
8. *moralidad.*

2.- EL AUTOCONCEPTO EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS

**“La imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna”.
GONZÁLEZ- PIENDA ET AL. (1997)**

2.1.- Conceptualizando el autoconcepto

González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997), en el artículo *“Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar”*, realizan una demarcación del autoconcepto como el tercer ámbito de la vertiente personal del aprendizaje según el modelo elaborado por Corno y Snow en 1986 (Figura 1.1a). Manifiestan que el autoconcepto resulta de la interacción producida por los sistemas de la personalidad (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) y forma parte de los tres elementos fundamentales del *self* o personalidad integral. Para estos autores, el autoconcepto se concibe como *“la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información), y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad)”*.

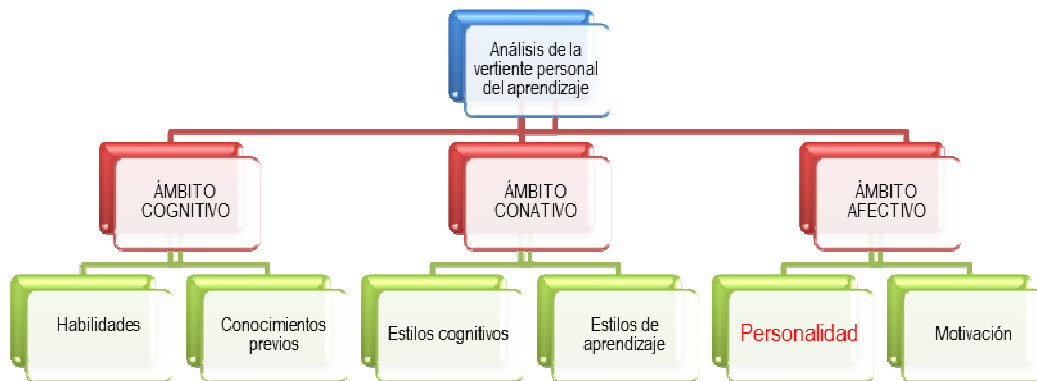


Figura 2.1a: Esquema del análisis de la vertiente personal del aprendizaje, tomado de González-Pienda et al. (1997)

Así mismo, el autoconcepto se puede delimitar como un conjunto de *“descriptoros o etiquetas que un individuo se atribuye, a menudo relacionado con los atributos físicos, características de comportamiento y calidades emocionales”* (Guillén y Ramírez, 2011), están elaborados por la propia persona, suponiendo una descripción de uno mismo y a tenor de la experiencia a lo largo de la vida. Se forma a partir de la comparación con otras personas, las propias creencias de lo que opinan sobre nosotros y variables tales como el sexo, la edad o la propia práctica deportiva (Guillén y Sánchez, 2003).

Atendiendo a la construcción del autoconcepto, éste está determinado por fuentes significativas de información que le llegan al individuo. Desde el nacimiento, los contextos más significativos para los niños son la familia y el colegio, que ejercen un papel importante de influencia. De igual modo, las comparaciones con los iguales, la propia observación de su conducta y las sensaciones experimentadas en su experiencia de vida (González-Pienda et al., 1997).

2.1.1.- Dimensiones y características del autoconcepto.

La evolución del autoconcepto ha estado determinada por dos etapas. En una primera etapa, el autoconcepto fue considerado *unidimensional*, donde se suponía como un único constructo que respondía a un solo factor global y determinado por las diferentes experiencias vividas (Guillén y Ramírez, 2011; Ortega, 2010). Ante esta situación, autores como Rosenberg o Coopersmith crean sus propias escalas de medidas en los años 1965 y 1967 respectivamente.

Posteriormente, la concepción unidimensional del autoconcepto pasó a estar determinada por el establecimiento de varios dominios y subdominios. Las investigaciones de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) determinaron otro modo de entender el autoconcepto, señalando dos dominios claros del mismo (el autoconcepto académico y no académico) y dividiendo el autoconcepto no académico en tres subdominios (autoconcepto social, físico y cognitivo-emocional).

Los autores reseñados manifiestan que el autoconcepto académico, se refiere a las destrezas y habilidades atribuidas a lo escolar. Posteriormente, se determinó que el autoconcepto académico, no sólo estaba influenciado por materias como el inglés, las matemáticas, las ciencias o la historia, sino que se podía determinar una división más genérica significativa. Los últimos estudios de Marsh (1990), provenientes de otros como el propio Shavelson y la colaboración de Byre, señalaban el autoconcepto académico matemático y el académico verbal, como dos subdimensiones del mismo, planteamiento que cuenta con el mayor reconocimiento teórico en la actualidad (Esnaola et al., 2008).

Por otro lado, el autoconcepto no académico es subdividido por Shavelson et al. (1976) en autoconcepto social, físico y/o emocional-cognitivo, marcando el camino para plantear los aspectos significativos que difieren de lo estrictamente académico y vinculado al rendimiento del mismo. Por autoconcepto *no académico social* se entienden las autopercepciones como ser social que varían en función de las interacciones del individuo en los diferentes contextos. Por otra parte, el autoconcepto *no académico emocional-cognitivo (personal)* es considerado como la autopercepción de cada persona sobre sí mismo (Esnaola et al., 2008). Por último, el autoconcepto *no académico físico*, que trataremos de definir en profundidad posteriormente, nos conduce a la visión propia de individuo sobre los aspectos físicos.

En la siguiente representación (Figura 2.1.1a) hemos recogido todas las ideas citadas para dar una visión global de los dominios y subdominios del autoconcepto, por los principales autores.

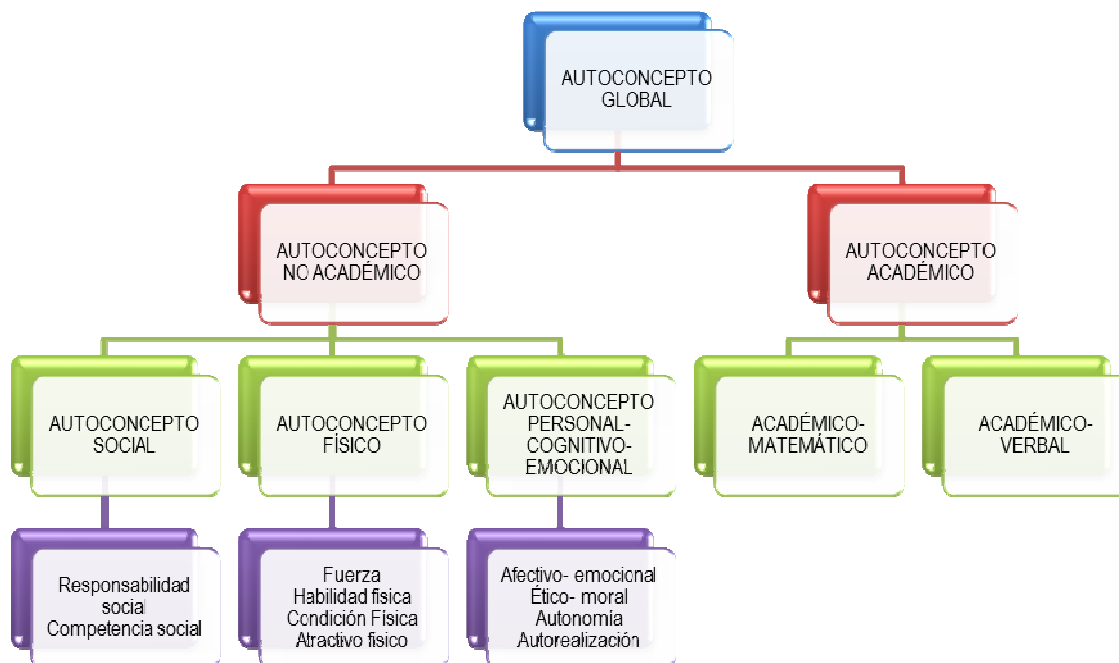


Figura 2.1.1a: Compendio del autoconcepto y sus dominios tomado de Esnaola et al. (2008); Fox y Corbin (1989); Shavelson et al. (1976).

Esta evolución del autoconcepto establecida por Shavelson et al. (1976) a partir del análisis de distintas definiciones del mismo, planteó la existencia de siete características: estructurado, multifacético, jerárquico, estable a niveles altos, de desarrollo, evaluativo y diferenciable y, aunque inicialmente no tuvo gran aceptación, Ortega en 2010, analiza estudios empíricos de Boersma y Chapman (1985), Harter (1982; 1985), Marsh et al. (1983) y Soares y Soares (1979), y señala la relevancia e importancia de los mismos para el análisis del autoconcepto.

En resumen, las características propuestas por Shavelson et al (1976) nos determinan un concepto más amplio y dependiente de distintas variables y experiencias vividas por el sujeto, jerárquico en varios niveles y con la entidad propia. En los niveles más altos es estable, perdiendo esa característica a medida que desciende y a lo largo de la vida tiende a fluctuar. Aunque puede existir alguna controversia en ese sentido y en alguna de sus dimensiones, presenta en la infancia y la adolescencia una etapa de suma importancia aunque una vez estructurado tiende a la estabilidad (Guillén y Ramírez, 2011; Soriano, Navas y Holgado, 2011).

2.1.2.- Autoconcepto físico

El autoconcepto físico es una de las dimensiones más relevantes en la configuración del autoconcepto general (Fernández, Contreras, García y González, 2010) y se puede definir como “una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce” (Marchago, 2002, citado por Esteve, Musitu y Lila, 2005).

El autoconcepto físico no ofrece dudas a teóricos e investigadores sobre su importancia, sin embargo, las múltiples investigaciones sobre el número, e identidad de los subdominios que lo componen, continúa siendo un debate abierto en la comunidad científica de este ámbito (Esnaola, 2008).

A tenor de la literatura, el modelo cuatridimensional del autoconcepto físico de Fox en 1988 y del mismo autor junto a Corbin en 1989, compuesto por los cuatro subdominios, competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza, es el más aceptado (Asçi, Asçi y Zorba, 1999; Esnaola, 2008; Esnaola et al., 2008; Estévez, 2012; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Moreno, Cervelló y Moreno, 2008; Ortega, 2010; Soriano et al., 2011).

Para explicar este modelo cuatridimensional, Fox y Corbin (1989) plantean tres niveles (Figura 2.1.2a). En el vértice superior podemos encontrar la autoestima, entendida como la dimensión evaluativa del autoconcepto. En el nivel inferior, los subdominios del mismo, tales como la competencia deportiva, la fuerza física, la condición física y el atractivo. Y por último, en medio de ambos niveles, se encuentra la autovaloración física o autoconcepto físico global, como tal dominio, actuando como un mediador de la relación entre la autoestima global y los subdominios mencionados (Esnaola, 2008).

Este autor apunta que la evolución del autoconcepto físico general no es conocida principalmente por la falta de estudios longitudinales. Él realizó un estudio transversal en 2008, tomando a los participantes en grupos determinados por tramos de edad, para analizar el autoconcepto físico y compararlo a lo largo de un ciclo de vida. Esta experiencia, intentó simular los resultados de un estudio longitudinal y determinó el descenso de la percepción de la habilidad física y condición física a partir de la adolescencia en ambos sexos. Años posteriores, Molero, Zagalaz y Cachón (2013) realizaron una investigación parecida, encontrando que el autoconcepto físico global aumenta con el transcurso de la edad.

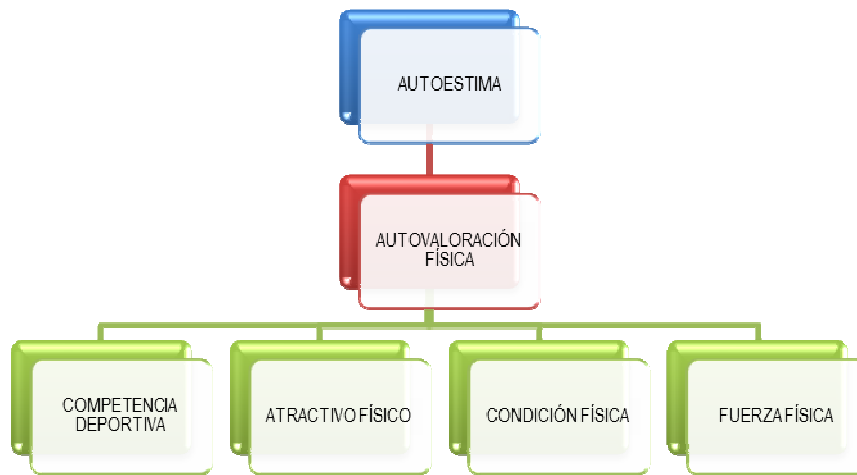


Figura 2.1.2a: Esquema autoconcepto físico. Tomado de Esnaola (2008).

2.1.3.- Elementos y factores de influencia en la construcción del autoconcepto

En cuanto a nuestro estudio observamos interesante plantear el desarrollo o construcción del autoconcepto del individuo a lo largo de la vida. Esto nos conduce a plantear los elementos más significativos para el desarrollo del mismo. Para dicho trabajo consideramos interesante los aspectos apuntados por varios autores al respecto.

En primer lugar, González- Pienda et al. (1997) señala cuatro categorías de interés en la construcción del autoconcepto:

1. *Los otros significativos*: los autores señalan que durante el desarrollo del niño/a existen dos contextos muy importantes y significativos: el contexto familiar y el contexto escolar. En los que podemos encontrar agentes (padre, madre, hermanos/as, abuelos/as, profesores, compañeros/as, etc...) influyentes en el desarrollo del autoconcepto del niño/a. Siendo la retroalimentación devengada de dichos agentes, la causante de la creación o modificación del propio concepto.
2. *Proceso de comparación social e interna*: los autores, en su hilo argumental, indican que la información o “*feedback*” recibido dentro de los contextos mencionados anteriormente, suele ser por comparación con otros individuos de los propios contextos. Debido a que no el niño o la niña *no es mejor o peor sin más, lo es respecto a sus compañeros* (González- Pienda et al, 1997). De igual modo, la comparación interna traslada al niño o la niña a realizar cotejos entre aspectos de su vida tales como igualar resultados en diferentes campos de su vida.
3. *La observación de la propia conducta*: el niño o niña observa su propio comportamiento, convirtiéndose en una fuente importante o la que más (según los propios autores), en el propio desarrollo del autoconcepto.

4. Por último, los autores reseñan una cuarta categoría que denominan: *Los estados afectivos- emocionales propios*. Esto lo atribuyen a las *experiencias vividas* a lo largo de su corta vida e indican el poder de influencia en el desarrollo del autoconcepto.

En una misma línea, González-Torres (2000) también nos señalan varios elementos de influjo en el desarrollo del autoconcepto. En ellos podemos encontrar aspectos muy parecidos a lo apuntado anteriormente:

1. *Los propios éxitos y fracasos*: La autora manifiesta la relación existente entre el éxito y el fracaso en el desarrollo del autoconcepto. El niño o la niña valora positivamente o negativamente un aspecto propio en función del triunfo o el fracaso en una tarea. Las tareas influyentes no son iguales para todos los individuos sino que dependerán de su significativa dada por cada uno o una. Ello nos conduce a percibir que aquellos chicos o chicas con una alta percepción de autovalía evalúan positivamente los dominios donde son competentes y viceversa.
2. *Lo que los demás dicen de nosotros*: Coincidiendo con González-Pianda et al. (1997) la valoración de los agentes significativos del contexto resulta de vital importancia en el desarrollo del autoconcepto del niño o la niña. Adquiere un valor especial aquellas observaciones realizadas a lo largo de la vida de un sujeto por parte de las personas importantes para él o ella, convirtiendo todos aquellos mensajes recibidos desde el nacimiento como configuraciones de nuestro autoconcepto.
3. *Las comparaciones*: Cercana a la idea anterior, los comentarios realizados sobre nuestro hacer diario, en este caso por la comparación con iguales de nuestro contexto, influye en el niño o niña para que determine su posición en el contexto propio. Consideramos muy interesante este aspecto porque, al igual que González-Pianda et al (1997) y dada la naturaleza de nuestro estudio, el contexto escolar es un lugar de continua comparación entre iguales realizada por individuos con cierto grado de significatividad para el niño o la niña.
4. *Las atribuciones causales*: La autora apunta a los agentes externos como la suerte o agentes internos tales como la propia competencia, otro elemento de influencia en el desarrollo del autoconcepto.

2.2.- Conceptualizando la autoestima

En torno a la conceptualización del término autoestima existe una gran divergencia. La comparación entre el autoconcepto y la autoestima y su uso, ha llevado a contribuir a la confusión y la ambigüedad, prestándose a dificultar el proceso de diferenciación y definición (Cava y Musitu, 1999; Fierro, 1990; Guillén y Ramírez, 2011; Loperena, 2008; Ortega, 2010; Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

La utilización de ambos términos ha traído cierta controversia porque, para algunos autores, éstos tienen un carácter sinónimo usándose indistintamente como es el caso de Shavelson o Rosenberg. Por otra parte, otros autores han delimitado para autoconcepto, sólo los aspectos descriptivos y, matizando para la autoestima, los aspectos evaluativos y afectivos (Loperena, 2008).

El problema para diferenciar ambos conceptos teóricos, puede encontrarse en la dificultad de emitir un juicio *autodescriptivo* sin que eso conlleve la emisión de juicios *evaluativos*. En esta línea, Fierro (1990) explica las diferentes razones que dificultan su diferenciación. Entre ellas, se encuentra la matizada anteriormente. La organización del sistema de autoconocimiento implica al menos, dos clases de juicios. En primer lugar, los *descriptivos*, referidos a cómo es uno, atendiendo a parámetros como el sexo, la edad, la talla, los roles sociales, tu vestimenta, las características físicas, en definitiva, aquello que pudiera ser descrito de un modo objetivo. Por otra parte, los juicios *valorativos*, emplazados a la propia valoración o estima que se tiene de las características descritas en el aspecto anterior, acción comprometida por la subjetividad. Por tanto, la dificultad se establece en el acompañamiento a los juicios autodescriptivos de una valoración implícita. El autor reflexiona manifestando que, “*a la dificultad conceptual para desenmarañarlos se añade la tosquedad de los instrumentos de evaluación y medida de los mismos*”.

Fierro (1990) destaca, por tanto, que la autoestima se establece como la *porción evaluativa* del autoconcepto. Indicando el carácter secuencial y jerárquico que pueden tener la relación establecida entre autoconcepto y autoestima. De tal modo que, el momento autoevaluativo puede suceder después o antes de la autodescripción.

2.2.1.- Definiendo el concepto hacia la caracterización

Coopersmith (1967), citado por Shavelson (1976), define la autoestima como “*un juicio personal de dignidad y supone una experiencia subjetiva que el individuo transmite a los demás por los informes verbales y otras conductas expresivas abiertas*”. En estas palabras, podemos encontrar una primera característica básica, el carácter evaluativo de la autoestima. En esta misma línea, Fierro (1990), precisa que la autoestima es el “*conjunto global de esquemas*

evaluativos que el sujeto tiene acerca de sí mismo”, y la señala, como “la porción evaluativa” del autoconcepto, caracterizando a la autoestima como secuencial y jerárquica.

García y García (2006) manifiestan que la autoestima se puede entender como *“un sistema dinámico que está en un estado de constante reorganización en su intento por integrar varios componentes de una forma holística coherente y consistente que representa el ser total”,* es decir, la autoestima depende de las experiencias vividas por los individuos y del contexto vivencial donde se desarrollan. De un mismo modo, este aspecto es trasladable a la etapa de la vida en la que se encuentre el individuo siendo la infancia y, sobre todo, la adolescencia la etapa más significativa para el desarrollo de este constructo teórico (Estévez, 2012; García y García, 2006; Guillén y Ramírez, 2011; Ortega, 2010; Rodríguez y Caño, 2012).

Por otra parte, Tierno (1998), citado por Ortega (2010), entiende la autoestima como *“el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad”,* por tanto, el sentimiento de ser capaz determina la autoestima del individuo, pudiendo ser el determinante para poseer una alta o baja autoestima (Rodríguez y Caño, 2012). Para estos autores, en primer lugar, advierten una fuerte relación entre autoconcepto, autoestima y percepción de autovalía, determinando el influjo de la percepción de los individuos y de su competencia para realizar con éxitos tareas, sobre todo, aquellas significativas. Lo que nos determina que la autoestima aumenta o decrece en función del éxito en una tarea significativa. En este sentido, las investigaciones de Crocker et al. (2002) indican una similar afirmación. En segundo lugar, señalan que el nivel de autoestima en la infancia es alto, a la llegada de la adolescencia decrece y pasada ésta, suele aumentar hasta la vida adulta. Esta circunstancia se puede determinar por las situaciones novedosas y relevantes para los individuos en la adolescencia.

Finalmente, las clasifican estableciendo dos dimensiones claras, primeramente, la autoestima rasgo (global) dependiente de las contingencias de autovalía experimentadas por los individuos. Posteriormente, la autoestima estado, referida a la autoestima momentánea dependiente de los éxitos y fracasos de un individuo en sus situaciones significativas.

Consideramos esta clasificación apuntada anteriormente la más apropiada a nuestro estudio pero García y García (2006) señalan, a partir del estudio de varios autores, que se pueden encontrar varias tipologías aglutinadas en dos principalmente. Por una parte, la clasificación haciendo diferenciación entre estima física y estima global. Por otro lado, algunos autores las catalogan en estima contingente y verdadera autoestima. Para estos autores, esto es un ejemplo aclaratorio de la complejidad para construir este concepto teórico. Por otro lado, Marsch y Craven (2006) apuntan que el término autoestima se ha dispuesto para hacer referencia al componente global del autoconcepto en la cumbre de la jerarquía (Rodríguez y Caño, 2012).

A modo de síntesis, recogemos las principales definiciones de autoestima para una mayor aproximación al concepto teórico de la autoestima.

Tabla 2.2.1a.- Diferentes conceptos de autoestima	
AUTOR	CONCEPTO
Rogers (1961)	<i>“El núcleo básico de la personalidad, un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refieren al sujeto. Como ejemplo de estas percepciones citemos: la características, atributos, cualidades y defectos, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que él percibe como datos de su identidad”.</i>
Coopersmith (1967)	<i>“Evaluación que el individuo hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en que el individuo cree ser capaz, significativo, exitoso y digno. En resumen, la autoestima es un juicio personal de dignidad que se expresa en las actitudes del individuo posee hacia sí mismo. Es una experiencia subjetiva que el individuo transmite a los demás por los informes verbales y otras conductas expresivas abiertas”.</i>
Campbell (1984)	<i>“La autoestima es la apreciación positiva o negativa que los sujetos tienen de sí mismos, es decir, la forma en que un individuo es capaz de expresar una idea positiva sobre sí mismo. Esto incluye una evaluación personal de todas las dimensiones de la vida, basada en la comparación cognitiva, y es considerada como el componente evaluativo el autoconcepto”.</i>
Briggs (1986)	<i>“La disposición a considerarse competente frente a los desafíos básicos de la vida y sentirse merecedor de la felicidad. Tener una alta autoestima es sentirse confiadamente apto para la vida, es decir, competente y merecedor; tener una baja autoestima es sentirse inapropiado para la vida”.</i>
Fierro (1990)	<i>“Conjunto global de esquemas evaluativos que el sujeto tiene acerca de sí mismo”.</i>
Tierno (1998)	<i>“Es el concepto que tenemos de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es, por tanto, la suma de la autoconfianza, el sentimiento de la propia competencia y el respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos”.</i>
Marsellach (2003)	<i>“Es el concepto que tenemos de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida”.</i>
Branden (2004)	<i>“La autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades)”.</i>
García y García (2006)	<i>“Sistema dinámico que está en un estado de constante reorganización en su intento por integrar varios componentes de una forma holística coherente y consistente que representa el ser total”.</i>
Valdemoros (2010)	<i>“Sentimiento determinado por el autoconcepto, que hace referencia a la valoración que tenemos de nosotros mismos referente a todas nuestras dimensiones y que condiciona nuestra competencia y valía personal.”</i>

2.2.2.- Adolescencia temprana y autoestima

A lo largo de la vida se suceden distintos periodos evolutivos donde el ser humano experimenta cambios de mayor o menor importancia que nos van configurando como persona. Atendiendo a uno de los más importantes, en el cual los niños y niñas comienzan a convertirse en adolescente, éste se torna especial por su significatividad. Probablemente estemos ante el periodo crucial para la configuración del autoconcepto y, en especial, en la autoestima en el ser humano (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010). Tanto un aspecto como otro, se formalizan en el centro de interés hacia la construcción de la propia identidad (Fierro, 1990).

En la adolescencia temprana el niño o niña comienza a preguntarse la razón de la lógica de su contexto, promoviendo un espacio de rebeldía hacia lo que considera impuesto y que le conducirá a una crítica constante sobre sí mismo. En ese espacio, el valor de una autoestima alta adquiere una importancia vital para el normal desarrollo del propio individuo.

En ese respecto, nos resulta de interés señalar estudios donde se manifiestan los valores positivos de una alta autoestima en chicos y chicas adolescentes que nos traslada una mejor percepción y afrontamiento ante problemas diarios (Dodgson y Wood, 1998; Dumont y Provost, 1999; Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Godoy, Rodríguez, Esteve y Silva, 1989; Ortega, 2010).

Ortega (2010) citando a Marsellach (2002) señala que una correcta autoestima en adolescente se puede obtener a partir de una correcta experimentación de varios aspectos:

- a. **“Vinculación:** resultado de la satisfacción que obtiene el adolescente al establecer vínculos que son importantes para él y que los demás también reconocen como importantes”.
- b. **“Singularidad:** resultado del conocimiento y respeto que el adolescente siente por aquellas cualidades o atributos que le hacen especial o diferente, apoyado por el respeto y la aprobación que recibe de los demás por esas cualidades”.
- c. **“Poder:** consecuencia de la disponibilidad de medio, de oportunidades y de capacidad en el adolescente para modificar las circunstancias de su vida de manera significativa”.
- d. **“Modelos o pautas:** puntos de referencia que dotan al adolescente de los ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y práctico, que le sirven para establecer su escala de valores, sus objetivos, ideales y modales propios”.

De estas afirmaciones recogidas del estudio de la autora podemos extrapolar la importancia del contexto del niño o la niña, que debe promover un espacio de desarrollo óptimo del mismo o misma, dotándole de una buena autoestima para afrontar la adolescencia.

Por otro lado, Rodríguez y Caño (2012) recogen una propuesta de desarrollo de la autoestima a lo largo de la vida. Esta nos conduce a observar valores altos de autoestima en la infancia, tanto en chicos como en chicas, y una disminución a la entrada a la adolescencia. Aunque menor en chicos en comparación con las chicas. De igual modo, han encontrado en su estudio y análisis del estado actual de la temática, una fuerte fluctuación de los valores de la autoestima en el comienzo de la adolescencia (adolescencia temprana) que se disipan a lo largo de la finalización de la propia adolescencia.

Por otra parte, Rodríguez y Caño (2012) reseñan y citan una serie de pautas de interés a partir del análisis de distintas investigaciones sobre programas de intervención para establecer estrategias de actuación para la mejora de la autoestima. En este caso, de la investigación realizada por Haney y Durlak (1998), les condujo a determinar que el fracaso de los mismos se debió a la falta de afianzamiento empírico de los programas. De igual modo, nos señalan que son necesarios “*tres elementos básicos*” para generar un aumento en la autoestima de los adolescentes.

1. Se obtiene mejores resultados cuando el programa se centra directamente en la mejora de la autoestima que cuando lo realiza de un modo indirecto con objetivos no específicos. En ese orden, los hallazgos reseñados de distintos programas de intervención sugieren una puesta en juego de las habilidades sociales necesarias para mejorar la comunicación entre iguales que le permita el individuo el afrontamiento y/o resolución de los problemas. Nos resulta interesante indicar, dado nuestro objeto de investigación, la importancia que adquiere la actividad física y el trabajo con hábitos de vida saludables como parte de los programas reseñados. Este aspecto pone en evidencia la importancia de la Educación Física escolar en nuestra temática, convirtiéndose en un espacio de trabajo interesante para la mejora de la autoestima.
2. El propio análisis de los autores indican que es necesario el trabajo con los otros agentes significativos de los adolescentes para obtener una mejora importante. En especial, debemos señalar parte de las conclusiones a las que llegan los autores:

“Este conjunto de hallazgos parece indicar, en definitiva, que tanto una carencia de retroalimentación afectiva positiva y un exceso de retroalimentación negativa, como la falta de consistencia al proporcionar ésta por parte de las personas significativas, contribuyen a generar falta de confianza e inseguridad en el adolescente, lo que resulta perjudicial para su autoestima”.

3. El análisis de las investigaciones indican al ámbito escolar como un lugar idóneo para ayudar a la mejora de la autoestima en programa de intervención debido a la significatividad de los agentes que en él se encuentran, así mismo, los autores indican que los hallazgos de distintas investigaciones nos trasladan la importancia de realizarlos en espacio y/o poblaciones de riesgo.

2.3.- Principales cuestionarios o instrumentos de medida del autoconcepto y autoestima

En la siguiente tabla (Tabla 2.3a), se plasman los principales cuestionarios o instrumentos utilizados para medir el autoconcepto y la autoestima por orden cronológico, tanto global como algún dominio en particular. Hemos decidido realizarlo de un modo conjunto, por la dificultad de encasillar los instrumentos en una sola dimensión, ya que su mayoría, suelen medir dimensiones y subdimensiones de ambos conceptos, utilizando los reseñados y utilizados en las investigaciones existentes en la literatura específica de los principales autores nacionales e internacionales.

Tabla 2.3a: Cuadro resumen de instrumentos para medir el autoconcepto y la autoestima, tomado de Esnaola (2008), Esnaola et al. (2008), Garaigordobil (2007), García y García (2006), Guillén y Ramírez (2011), Serrano (2014).		
AÑO	AUTOR	CONCEPTO
1958	Lipsitt	Self- Concept Scale
1964	Fitts	Escala de Autoconcepto de Tennessee
1965	Rosenberg	Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)
1967	Coopersmith	Self- Esteem Inventory. (SEI)
1968	Helms, Holthouse, Granger, Cicarelli y Cooper	Hildren´s Self- Concept Index (CSCI)
1969	Piers- Harris	Piers- Harris Children´s Self Concept Scale
1971	Ozehosky y Clark	U- Scale Self- Concept Test
1972	Michael	Thomas Self- Concept Values Test (TCSVT)

1973	Walker, Bane y Bryk	Brown's IDS Self-Concept Referents Test
1974	Helmreich, Stapp y Ervin	Texas Social Behavior Inventory (TSBI)
1976	Canfield y Wells	Test de Frases Incompletas
1977	Crawford	North York Primary Self-Concept Test
1978	Sonstrem	Physical Estimation and Attraction Scales
1979	Soares y Soares	Affective Perception Inventory (API)
1979	Stake y Stake	Performance Self-Esteem Scale (RSES)
1981	Lawrence	The Development of a Self-Esteem Questionnaire
1982	Mendelson y White	Body-Esteem Scale (BES)
1982	Coopersmith y Gilberts	Behavioral Academic Self-Esteem (BASE)
1983	Warr y Jackson	Self-Esteem Scale
1983 1984 1985	Marsh y col.	Self-Description Questionnaire- SDQs (I-II-III)
1985	Harter, S.	Self-Perception Profile
1987	Fierro, Godoy y Cardenal	Modificación de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris para niños de 7 a 12 años.
1987	Richards	Physical Self-Concept Scale
1988	Roid y Fitts	Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)
1988	Morales	Ae-1 y AC-2 Escalas de autoconcepto
1989	Fox y Corbin	Physical Self-Perception Profile (PSPP)
1990	Marsh	Self-Description Questionnaire II (SDQ II)
1991	Musitu, García y Gutiérrez	Escala de Autoconcepto
1991	Brown y Alexander	Self-Esteem Index (SEI)
1992	Bracken	Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS)
1992	Marsh	Self-Description Questionnaire II (SDQ III)
1992	Marsh	Academic Self-Description Questionnaire. Para alumnado de 5º y 6º (ASDQ-I) y, para alumnado de 7º a 10º (ASDQ-II).
1992	Villa y Auzmendi	Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil. (PAI)
1993	Gresham, Elliott y Evans-Fernández	Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS)
1993	Marotell, Aloy, Gómez y Silva	Escala de Autoconcepto. (AC)
1994	Marsh, Richards,	Physical Self-Concept Scale (PSCS)

	Johnson, Roche y Tremayne	
1994	Musitu et al.	Cuestionario de Autoconcepto Forma-A (AFA)
1995	Chapman y Turner	Reading Self-Concept Scale (RSCS)
1998	Mehrabian	Self-Esteem and Optimism- Pessimism Scales
1999	Brumfitt y Sheeran	Visual Analogue Self-Esteem Scale (VASES)
2000	Garaigordobil	Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto. (LIA)
2001	García y Musitu	Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF-5)
2003	Campbell	Children´s Inventory of Self-Esteem
2005	Eснаola	Cuestionario de Autoconcepto Físico. (AFI)
2006	Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez	Cuestionario de Autoconcepto Físico. (CAF)
2008	Ramos	Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA)

3.- LA PERCEPCIÓN CORPORAL EN EL ALUMNADO DE 10 A 12 AÑOS

“Los países desarrollados existe en la actualidad unos estándares de belleza basados en modelos prodelgadez, que son interiorizados por los adolescentes y los jóvenes, sobre todo en el caso de las mujeres, suponiendo un factor de riesgo para el desarrollo de alteraciones de la imagen corporal y su percepción”.
VAQUERO ET AL. (2013).

La sociedad actual, tan influenciada por los medios de comunicación, nos traslada la continua preocupación por la imagen corporal y la adquisición de unos cánones de belleza muy alejados para una gran parte de la población. Esto se convierte en una clara obsesión por conseguir o mantener unos estándares de belleza exaltados por la sociedad de la información y la comunicación, caracterizada por la inmediatez y la globalización que exige a la población un alto ritmo consumista y dependiente de dichos estándares de belleza.

Ante esta situación, nos resulta preocupante el impacto de dichos valores en poblaciones sensibles de riesgo como los adolescentes, ávidos de conocer el mundo, no disponen de la madurez crítica que les permita discernir entre lo saludable y lo perjudicial. Deben construir y desarrollar su imagen corporal en un contexto “bombardeado” por la publicidad de dichos cánones de belleza.

Gracia, Marcó y Trujano (2007) advierten de la creciente preocupación por la imagen corporal entre los chicos y chicas preadolescente. De igual modo, señalan a los medios de comunicación como agentes negativos y trasladan una serie de factores en el origen de dicha preocupación como las valoraciones de los iguales y/o la influencia del contexto familiar.

En una misma línea, Vaquero et al. (2013) señala que *“los países desarrollados existe en la actualidad unos estándares de belleza basados en modelos prodelgadez, que son interiorizados por los adolescentes y los jóvenes, sobre todo en el caso de las mujeres, suponiendo un factor de riesgo para el desarrollo de alteraciones de la imagen corporal y su percepción”.*

3.1.- Percepción corporal o imagen corporal, hacia la delimitación del concepto

La conceptualización de la imagen corporal o percepción corporal nos puede suponer un esfuerzo tedioso debido a su carácter multidimensional. Su contexto semántico nos conduce a términos como *Esquema Corporal, Satisfacción con la apariencia, Estima Corporal* y/o

Satisfacción Corporal (Estévez, 2012; Ortega, 2010; Thompson y Tantleff, 1998) pero, es quizás, Guimón (1999) citado por Pastor Pradillo (2007) quien nos aproxime con el término *corporalidad* a la idea que se traslada desde nuestra área de conocimiento.

Aunque el análisis de ambos términos, percepción corporal e imagen corporal, pudiera arrojar una leve diferencia, consideramos la percepción corporal como parte que deriva del proceso de autopercepción del individuo, de ese modo, la autoestima se puede considerar parte de dicha percepción corporal. Sin embargo, el constructo de imagen corporal engloba, no sólo la percepción del propio cuerpo, sino que añade componentes afectivos, culturales, cognitivos y/o comportamentales. En relación a dicha afirmación, tomamos la afirmación de Baile (2000) donde señala que la imagen corporal es *“un constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción de cuerpo/ apariencia genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo y así como las emociones, pensamientos y conductas asociadas”*.

La delimitación etimológica del constructo imagen corporal nos conduce a tomar *imagen* como la representación de algo y el término *corporal* reseña a lo relativo al cuerpo. Desde este punto de inicio coincidimos con un autor significativo en la temática como Schilder (1935) que define imagen corporal como *“la imagen del cuerpo es la figura de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos representa a nosotros mismos”*. Distintos autores consideran a dicho autor como el primer investigador que presenta una definición terminológica amplia, circunscrita fuera del campo de la neurología (Estévez, 2012).

A modo de ejemplo, tomamos una serie de definiciones de imagen corporal que nos ayudarán a tomar consciencia de la delimitación del término.

Tabla3.1a.- Diferentes conceptos de Imagen Corporal	
AUTOR	CONCEPTO
Mead (1920)	<i>“Habilidad del cerebro para detectar peso, limitar forma y tamaño e incorporar estos dentro de esquemas mentales”</i>
Schilder (1935)	<i>“Como la representación mental del cuerpo que cada individuo construye en su mente”</i>
Schilder (1950)	<i>“la imagen del cuerpo es la figura de nuestro propio cuerpo que formamos en nuestra mente, es decir, la forma en la cual nuestro cuerpo se nos representa a nosotros mismos”</i> .
Kolb (1959)	<i>“Un complejo que incluye cuadros de la superficie, profundidad y postura del cuerpo, así como actitudes, emociones y reacciones personales de los individuos hacia su propio cuerpo”</i>
Vayer y Picq (1985)	<i>“La organización de las sensaciones relativas al propio cuerpo, en relación con los datos del medio exterior”</i> .

Le Boulch (1986)	<i>“El conocimiento inmediato y continuo que tenemos de nuestro cuerpo, en reposo o en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y los objetos que nos rodean”</i>
Cash y Pruzinsky (1990)	<i>“Como la manera en que las personas se perciben a sí mismas y cómo piensan que son vistas por las demás personas”</i>
Thompson (1990)	<i>“Es la visión internalizada de nuestra apariencia, que lleva a la acción e influencia el procesamiento de la información”.</i>
Slade (1994)	<i>“La imagen corporal es una representación mental amplia de la figura corporal, su forma, y tamaño, la cual está influenciada por factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos que varían con el tiempo”</i>
Rosen (1995)	<i>“La manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. O sea que se contempla: aspectos perceptivos, aspectos subjetivos como: satisfacción o insatisfacción, preocupación, evaluación cognitiva, ansiedad y aspectos conductuales”.</i>
Raich, Torras y Figuera (1996)	<i>“La imagen corporal es un constructo que implica lo que uno piensa, siente y cómo se percibe y actúa en relación a su propio cuerpo”.</i>
Muth y Cash (1997)	<i>“Un constructo multidimensional que representa cómo los individuos piensan, sienten y se comportan respecto a sus propios atributos físicos”</i>
Baile (2000)	<i>“Constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción de cuerpo/ apariencia genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo y así como las emociones, pensamientos y conductas asociadas”</i>
Raich (2000)	<i>“Es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos”</i>
Skrzypek, Wehmeier y Renschmidt (2001)	<i>“El concepto de imagen corporal no ha sido definido todavía de forma concluyente, y la tarea de medir las alteraciones de la imagen corporal de una forma objetiva es todavía un desafío formidable”</i>
Zalagaz y Rodríguez (2005)	<i>“El esquema o imagen corporal es la representación mental, imágenes y sentimientos que un individuo tiene acerca de su aspectos”</i>
Ortega (2010)	<i>“La imagen corporal es un constructo psicológico complejo, que se refiere a cómo la autopercepción del cuerpo genera una representación mental, compuesta por un esquema corporal perceptivo, que incluye las creencias, emociones, pensamientos y conductas asociadas”</i>
Altare, Rivarola, Correché, Robles y Ridi (2012)	<i>“La representación mental de diferentes aspectos de la apariencia física formada por tres componentes, el perceptivo, el cognitivo-afectivo y el conductual”.</i>

El análisis y valoración de las distintas definiciones recogidas anteriormente nos acerca a lo planteado por Cash (1990), citado por Ortega (2010) donde realiza una enumeración las distintas características que se extraen del concepto amplio de imagen corporal del autor.

- 1- Es un concepto multifacético.
- 2- La imagen corporal está interrelacionada por los sentimientos de autoconciencia: "Cómo percibimos y experimentamos nuestros cuerpos se relaciona significativamente a cómo nos percibimos a nosotros mismos".
- 3- La imagen corporal está socialmente determinada. Desde que se nace existen influencias sociales que matizan la autopercepción del cuerpo.
- 4- La imagen corporal no es fija o estática, más bien es un constructo dinámico, que varía a lo largo de la vida en función de las propias experiencias, de las influencias sociales, etc.
- 5- La imagen corporal influye en el procesamiento de información, la forma percibir el mundo está influenciada por la forma en que sentimos y pensamos sobre nuestro cuerpo.
- 6- La imagen corporal influye en el comportamiento, y no sólo la imagen corporal consciente, sino también la preconscious y la inconsciente.

3.1.1.- Componentes o dimensiones de la imagen corporal

La literatura existente sobre imagen corporal nos indica que existe gran anuencia sobre el carácter multidimensional del mismo. Para multitud de autores y autoras, se pueden reconocer al menos dos dimensiones y/o componentes: componente actitudinal donde se aglomeran los sentimientos sobre el cuerpo y el componente perceptivo relativo a la apreciación del propio cuerpo (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Marín, 2007; Ortega, 2010; Trujano et al., 2010; Zagalaz y Rodríguez, 2005). Nosotros consideramos la posible existencia de una relación de dichos componentes al autoconcepto y la autoestima. El componente perceptivo se limita a la delimitación y valoración de la autopercepción del cuerpo del individuo, aspecto que nos traslada a definir dicho proceso como la toma de consciencia de su propia imagen corporal, describiendo los parámetros de tamaño y figura. Por otro lado, el componente actitudinal se compone por sentimientos, emociones y valoraciones que provienen, en parte, de los juicios de valor que se realizan de la representación de la propia imagen corporal. En definitiva, el componente perceptivo es parte del proceso de autoconcepto del individuo, pasando a la valoración del individuo de dicho conocimiento mediante mecanismos y procedimientos propios de la autoestima.

En las investigaciones de Pruzinsky y Cash (1990) observamos que ambos autores exponen la existencia de varios tipos de imagen corporal. En primer lugar, hace referencia a la imagen perceptual, relativa a la percepción del individuo que tiene sobre sí mismo y que dota al mismo de detalles sobre el cuerpo (esquema corporal). Los autores señalan la imagen cognitiva como otro tipo de imagen corporal donde están presentes las creencias y pensamientos. Por último, la imagen emocional resulta como la definida por la satisfacción corporal y la valoración que realiza el individuo de su percepción.

A modo de ampliación, Thompson (1990) añade la imagen conductual o componente conductual. Se define por la huella que deja nuestra percepción y por tanto, los comportamientos

o conductas que se derivan de la satisfacción o insatisfacción corporal. Es habitual observar como el alumnado suele presentar conductas de evitación ante situaciones donde su imagen corporal puede ser juzgada.

3.1.2.- Evolución de la imagen corporal en edad escolar

Vaquero et al. (2013) realiza una revisión bibliográfica sobre imagen corporal donde las principales conclusiones apuntan a *“la excesiva preocupación sobre la imagen corporal trae como consecuencia la realización de dietas y alteraciones como los trastornos de la conducta alimentaria”*. De igual modo, señala la existencia de factores que influyen en la imagen corporal como el ejercicio físico.

En dicha revisión realiza un estudio de la evolución de la imagen corporal a lo largo de la vida donde señala varios aspectos interesantes para los chicos y chicas en edad escolar:

- 1- La imagen corporal idealizada se forma durante la etapa de la niñez a *través del juego* y de un modo *natural*. Apunta el estudio de Hill y Robinson (1991) donde se puede observar un alto porcentaje de niños y niñas de 9 años de edad que desean un *cuerpo más delgado*.
- 2- Dicha insatisfacción corporal se mantiene y/o empeora a la llegada a la adolescencia, donde estudios como los de Trujano et al (2010) y De Gracia, Marcó y Trujano (2007) manifiestan un porcentaje mayor de insatisfacción corporal.
- 3- Los problemas por la imagen corporal tienen dos grandes motivos de preocupación, por una lado la gran incidencia que tiene y por otro, el extenso periodo de tiempo que se mantienen.
- 4- Durante la adolescencia existe mayor número de chicos y chicas insatisfechos con su imagen corporal que satisfechos.
- 5- La incidencia es mayor en chicas en comparación con chicos. En ambos casos, los motivos son diferentes. Las chicas desean mayor delgadez y los chicos ansían mayor apariencia atlética mediante el desarrollo muscular.
- 6- Al igual, las chicas muestran peor autoestima en comparación con los chicos. Los estudios apuntan a la sobreestimación de su peso corporal.

Las afirmaciones reseñadas anteriormente nos indican una clara evolución de la imagen corporal hacia una mayor insatisfacción corporal a medida que pasan los años. El periodo escolar se torna muy importante por ser una etapa de consolidación de cánones y creencias sobre la imagen corporal. Tal y como afirman los autores, existen una clara influencia cultural sobre la formación de la imagen corporal de los chicos y chicas.

3.1.3.- Factores de influencia en el desarrollo de la imagen corporal

Como apuntábamos anteriormente, el concepto de imagen corporal tiene un carácter multidimensional y dinámico. Aspecto que nos determina la variabilidad de factores que pueden influir en la formación y desarrollo de la imagen corporal del individuo, en nuestro caso, el alumnado de educación primaria.

Ese carácter dinámico nos establece un escenario donde cualquier factor de influencia de la imagen corporal puede modificar nuestra concepción de la misma refiriendo una evolución a lo largo de la vida bastante dinámica, como ya hemos comentado anteriormente. Los autores Quilés y Terol (2008) indican varios factores importantes de influencia en la formación de la imagen corporal a lo largo de la vida:

Por una parte señalamos aquellos cercanos a la imagen cognitiva y emocional y/o componentes subjetivo y conductual.

- 1- Pensamientos sobre el propio cuerpo.
- 2- Emociones en relación con el cuerpo.
- 3- Comportamientos con relación al cuerpo.

Algunos autores recogen otros factores de influencia en la imagen corporal relativos a la imagen perceptual y/o componente perceptual.

- 1- El propio cuerpo tomado objetivamente desde una autodescripción.
- 2- La percepción del cuerpo.

Al margen de la clasificación de factores recogida anteriormente, el alumnado no está exento del beneficio o contaminación del entorno en la formación de su imagen corporal. Entendemos que el contexto cultural mella de un modo importante en todos los aspectos reseñados, ya sea de una forma directa o indirecta. En ese respecto, Salaberria, Rodríguez y Cruz (2007) señalan varios agentes influyentes relacionados con el contexto sociocultural del individuo:

- 1- Aspectos sociales y culturales que promueven un canon de belleza propugnado por los medios de comunicación.
- 2- Agentes significativos en los entornos familiares y amistades que emiten juicios de valor.
- 3- Idiosincrasia propia del individuo que se manifiesta hacia la tendencia a falta de autoestima o necesidad de compensación mediante el "culto" al cuerpo.
- 4- Desarrollo físico del individuo que le diferencia del resto de individuos.

- 5- Diversos factores no recogidos anteriormente que hagan sentir al individuo malestar hacia su imagen corporal, tales como maltrato, accidentes con secuelas, obesidad, etc...

3.2.- Trastornos de la imagen corporal

La vida en la sociedad actual, como hemos podido comprobar en los anteriores puntos, supone un reto para cualquier individuo que toma parte de ella desde su nacimiento. La actual Sociedad de la Información y la Comunicación nos expone a un continuo bombardeo de información, la cual no pasa un filtro que permita un sesgo ante las actitudes consideradas negativas o contraproducentes para el desarrollo infantil. Formamos parte de una economía basada en el consumismo que consigue en los cánones de belleza una empresa muy lucrativa.

Este entorno agresivo puede promover graves problemas para la toma de conciencia de una imagen corporal correcta en el alumnado y, sobre todo, la valoración y/o aceptación de la misma por parte de ellos y ellas. En el instante que se produce una discordancia o alteración de nuestra imagen corporal podemos comenzar a determinar que existen problemas o trastornos con la imagen corporal. Pero debemos concretar a qué aspectos nos referimos porque la literatura al respecto nos indica que tratamos de una concepción teórica multidimensional.

Es habitual encontrar como los diversos autores usan algunos términos relacionados de un modo libre pero haciendo referencia a aspectos distintos aunque en un mismo campo semántico.

A finales del siglo XIX data una de las primeras referencias sobre trastornos de la imagen corporal. Fue el autor Morselli quien señala la *dismorfofobia* como el *miedo a la propia forma* (Ortega, 2010). Raich (2000) recoge que Janet (1903) lo describe como una *obsesión*.

Si retomamos el discurso al inicio del apartado donde relatábamos las dos grandes dimensiones, perceptual y actitudinal, las cuales están (al menos) compuestas la imagen corporal y que apuntábamos a su relación con el autoconcepto y la autoestima, podemos tomar las palabras de Garner y Garfinkel (1981), citado por Cuesta (2013), sobre sistemas de evaluación de la imagen corporal en anorexia nerviosa donde manifestaban dos grandes niveles donde observar la alteración y el trastorno de la imagen corporal. Por un lado, la alteración perceptual donde el individuo es incapaz de considerar su propio cuerpo y por otro, la alteración cognitiva- afectiva remitida por los sentimientos nocivos cursados por su imagen corporal.

En cierto modo, podemos observar como reitera la idea de dos grandes niveles de observación de la alteración de la imagen corporal relativos a los grandes componentes de la imagen corporal los cuales se relacionan directamente con el autoconcepto y la autoestima. Por

tanto, al igual que sucede a la hora de conceptualizar los anteriores constructos teóricos, existe una dificultad mostrada en la literatura existente la cual podemos intentar concretar afirmando la existencia con la relación de dependencia de la autoestima sobre el autoconcepto. Este último se considera de un orden superior a la autoestima, considerada ésta como la porción evaluativa del autoconcepto (Fierro, 1990).

En este caso que nos atañe, la *distorsión perceptual* reseñada nos conduce a aquellos problemas derivados de un autoconcepto corporal alterado y, por el contrario, la *no satisfacción corporal*, se define como la alteración o trastorno derivado de la autovaloración de los sentimientos, reflexiones y conductas perjudiciales que se realiza desde el conocimiento de la imagen corporal. En esa línea Vaz, Peñas y Ramos (1999) solicita una dilucidación conceptual al respecto y que se orienta a la propuesta que avanzamos en las líneas anteriores. En cierto modo, no se puede confundir la alteración de la imagen corporal con la insatisfacción corporal, principalmente, porque la primera proviene del autoconcepto y la segunda de la autoestima del individuo y, en palabras de Thompson (1990), la alteración de la propia imagen comprende a la insatisfacción corporal.

3.2.1.- Dismorfofobia

Considerada como una alteración muy grave de la imagen corporal, supone la preocupación excesiva del individuo por algún defecto físico. También denominada trastorno dismórfico corporal, es diagnosticada a individuos críticos con su imagen corporal incluso cuando dicho defecto es imaginario o poco visible.

American Psychological Association (1994) establece tres criterios de diagnóstico de la enfermedad:

1. Preocupación por algún defecto imaginado del aspecto físico
2. La preocupación provoca malestar clínicamente significativo en la vida social, laboral o áreas importantes de la vida del individuo.
3. La preocupación no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental.

Las personas que padecen esta enfermedad suelen evitar las relaciones sociales, lo manifiestan de un modo exagerado y son muy críticos con su figura. El estudio sobre pacientes con dicho trastorno de Phillips (2004) señala que un alto porcentaje de los mismos evitaban las relaciones sociales en actividades habituales y que, significativamente, se observaban durante horas en el espejo.

De Gracia, Marcó y Trujano (2007) nos señala varios factores de origen en *la preocupación por la imagen corporal y por la alimentación*:

1. *Mensajes verbales negativos y burlas que éstos reciben por parte de los otros niños, principalmente en la escuela.*
2. *Interacción con los niños y niñas con sus compañeros de edad.*
3. *Influencia y contexto del entorno familiar.*

Esta terna nos describe un entorno educativo clave para el tratamiento de estas conductas para evitar problemas derivados en el futuro del alumnado. En cierto modo, la significatividad del entorno escolar y la relación con los iguales supone un campo de trabajo de interés para la Comunidad Educativa, en especial, para los docentes.

De igual modo, encontramos en factores como la edad, el sexo, el desarrollo corporal (índice de masa corporal y/o talla) y el propio autoconcepto como aquellos factores de mayor incidencia sobre dichos problemas con la imagen corporal que, a su vez, están muy relacionados con problemas derivados con la alimentación. También debemos añadir los aspectos culturales y el entorno familiar para delimitar un espacio claro donde establecer los principales factores de preocupación e incidencia sobre la imagen corporal (Cuesta, 2013; De Gracia, Marcó y Trujano, 2007; Estévez, 2012; García y Azofoifa, 2007; Garner y Garfinkel, 1981; Madrigal et al., 1999; Martínez, Toro, Salamero, Blecua y Zaragoza, 1993; Ortega, 2010; Raich y Mora, 1991; Toro, 1988; Trujano et al. 2010).

3.2.2.- Trastornos de la imagen corporal en la adolescencia

Coincidimos con De Gracia, Marcó y Trujano (2007) al afirmar que la preocupación por la imagen corporal no está ligada a los adolescentes sino que, dicha preocupación se está transmitiendo a población con menor edad. Estudios como en Trujano et al. (2010) o Cuesta (2013) así lo indican.

La inquietud por la imagen corporal siempre ha estado presente en la sociedad, el análisis detallado de la historia de la Humanidad nos ha desvelado, dentro de los cánones establecidos en cada época, preocupación por la imagen corporal pero, en estos últimos años está alcanzando una proporción excesiva fruto de la sociedad consumista y la proyección de los cánones de la sociedad occidental. Esta cuestión nos conduce a los trastornos de conducta alimentaria (TCA, en adelante) por su estrecha relación. Aunque el control del peso en las etapas iniciales de la vida es un aspecto interesante para la salud futura de los individuos, supone un caldo de cultivo muy voraz para las distintas patologías derivadas de dicho control (Vaquero et al. (2013).

Las patologías derivadas por trastornos de la imagen corporal que se relacionan con los TCA no son exclusivas de preadolescentes o adolescentes pero consideramos que dicha etapa de la vida es un momento crítico de madurez para el individuo que junto a los cambios en el desarrollo corporal establecen un periodo crítico, sobre todo, en el género femenino por la presión mediática sufrida, señalando como pilares básicos, trastorno en la imagen corporal y la alimentación, en la población femenina (Maganto, Del Río y Roiz, 2000).

3.2.2.1.- Anorexia nerviosa

La anorexia nerviosa se considera un trastorno grave de la conducta alimentaria donde el individuo pierde gran cantidad de peso por la negativa a ingerir alimentos por miedo a engordar. Existe una disminución del apetito, así reza etimológicamente, aunque en muchos casos la apetencia existe pero es el miedo a engordar quien restringe la ingesta de alimentos. De igual modo, también puede estar acompañado por un excesivo ejercicio físico con el único objetivo de perder peso (Becker, Grinspoon, Klbanki y Herzog, 1999).

Toro (1999) recoge la siguiente definición:

“Un trastorno del comportamiento alimentario caracterizado por una pérdida significativa del peso corporal (superior al 15%), habitualmente fruto de la decisión voluntaria de adelgazar”.

El control mediante la medida del peso corporal se vuelve férrea acompañante en los individuos que presentan dicha patología, convirtiendo la báscula en su peor enemigo. Este detalle nos resulta anecdótico debido a la variabilidad de la influencia del peso corporal a partir de la variable masa muscular. Esto es debido a que, como se recogen en todos los manuales de acondicionamiento física, la masa muscular es más pesada (en igual cantidad) en comparación con la masa grasa.

Way (1996) indica:

“una adicción como cualquier otra, en la cual ser delgada es la obsesión y perder peso el modo de satisfacerla; de modo que, la base de la anorexia nerviosa radica en un nivel insuficiente de autoestima, polémica que gravita en el fondo de muchos problemas psicológicos femeninos”

El autor señala el factor psicológico como elemento a tener muy en cuenta en el trastorno que puede inducir al individuo a acciones tales como el ayuno, el vómito inducido y/o el uso de medicamentos (Fairburn y Garner, 1986). Al igual, remarca al género femenino como la población más afectada por este trastorno.

Ortega (2010) recoge dos grandes tipos en los que se pueden clasificar la anorexia nerviosa. En primer lugar, la denominada *anorexia restrictiva*, en la cual los comportamientos observados en los individuos muestran una disminución de su ingesta de alimentos sin presentar otras acciones como el vómito inducido. En segundo lugar, la *anorexia purgativa* y/o con ingesta compulsiva, donde el individuo si presenta acciones como el vómito o realización de ejercicio excesivo. Al mismo tiempo señala que existen dos *parámetros esenciales* con los cuales se puede determinar el trastorno: el comportamiento ante el peso y la comida y el índice de masa corporal. Es determinante el análisis de cómo se comporta, cuáles son sus rituales y el modo de expresarlo ante cuestiones relativas a la comida y el peso. Un dato muy significativo es la pérdida de masa corporal que nos puede indicar claramente algún problema derivado de la imagen corporal al observar el descenso brusco o la tendencia hacia el descenso del índice de masa corporal del individuo.

Como indicábamos anteriormente, los factores que inciden sobre los problemas derivados de la alteración de la imagen corporal junto a los trastornos de conducta alimentarias pueden ser diversos aunque consideramos que el contexto sociocultural es muy determinante. La sociedad occidental, consumista y propugnadora de la delgadez extrema, se percibe como entorno muy hostil para una población preadolescente y adolescente muy maleable ante la *mass media*. No obstante, la interacción de los elementos fundamentales del contexto sociocultural de los chicos y chicas (sociedad, familia, iguales, etc...) son los factores más determinantes para declinarnos por la causa de la anorexia nerviosa en preadolescentes y adolescentes (Garfinkel y Garner, 1982). Sin embargo, un desarrollo óptimo de la autoestima corporal del individuo puede suponer la mejor *vacuna* ante cualquier comentario o acción negativa de los elementos relatados que pudieran ser contraproducentes para la población de chicos y chicas. En ese respecto, Way (1996) afirma que la mejora en la autoestima personal es la condición básica.

El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM IV) nos facilita una serie de descripciones sobre los distintos trastornos y sus niveles para el diagnóstico de la anorexia nerviosa. La finalidad del mismo es colaborar a estudiar y tratar el trastorno indicado entre los especialistas. Como se puede comprobar en el manual, nos determina una serie de indicadores:

1. La pérdida de masa corporal en las chicas influye en la regularidad de la menstruación, concretamente: "*Ausencia de menstruación por más de 3 meses consecutivos en adolescentes post menarquía*".
2. "*Miedo a ganar peso aunque se observe claramente un peso inferior al normal*".
3. El individuo señala el tamaño de partes de su cuerpo como muy gordas: "*Alteración en la percepción de la imagen corporal*".
4. La relación entre talla y peso según la edad nos establece una tabla donde poder observar el desarrollo de los chicos y chicas. Si esta está por debajo del 85% se puede

considerar como indicador: *“Rechazo a mantener el peso corporal por encima de un valor mínimo para su talla, edad y sexo”*.

3.2.2.2.- Bulimia

El origen etimológico del concepto nos conduce a la delimitación gráfica del sentido real del significado: *“el apetito de un buey”*. Generalmente, el concepto bulimia está asociado a la ingesta de gran cantidad de comida, a modo de atracón, donde existe un sentimiento de culpa a la finalización. En este sentido es interesante atender a las prácticas alimenticias primitivas de la población nómada de la época prehistórica los cuales no tenía segura la ingesta alimenticia regular cada día obligándoles a acumular la mayor cantidad de comida en cada caza o recolecta de la misma. Esta práctica les permitía almacenar la mayor cantidad de masa grasa para sobrevivir durante los periodos de ayuno (Turnbull et al., 1996).

Ortega (2010) y Cuesta (2013) afirman que un atracón consiste en la ingestión de una gran cantidad de alimentos en un periodo de tiempo muy corto y superior a lo que un individuo medio podría ingerir habitualmente en un almuerzo o comida. Seguido a estos periodos de voracidad se acompañan actitudes purgativas con el fin de controlar el peso que se adquiere con la ingesta masiva.

Fernández y Turón (1998) señalan que la provocación del vómito o la ingesta de productos diuréticos son conductas purgativas con el objeto del control de peso por parte de los individuos que parecen esta enfermedad. Estas conductas no habituales son utilizadas con un claro objeto compensador. La reacción posterior al atracón trae consigo un sentimiento de culpa que busca en dichas actitudes de compensación el modo de contrarrestar el exceso de peso que se considera que va a acumular por el atracón. En un alto porcentaje, los individuos que padecen este trastorno optan por vomitar lo ingerido con el fin de control. Aunque también existen otros métodos de purga como el ejercicio físico intenso, el ayuno, la ingesta de laxantes y/o diuréticos (Silverman, 1995).

Los factores que inciden en el individuo a que tenga conductas bulímicas no están claros aunque se puede determinar factores similares a los relatados en los trastornos alimenticios en general. El contexto sociocultural es un elemento muy significativo para la población preadolescente o adolescente siendo estos los individuos más declives a presentar conductas de este tipo. En una alta probabilidad, el miedo a engordar del individuo y la alteración de la percepción de su propio cuerpo, son dos puntos de partida muy interesantes para explicar el origen de este trastorno porque el enfermo/a considera que está alejado del estado de forma que desea pero no puede contener su ansia por ingerir alimentos.

Durand y Barlow (2006) manifiestan al respecto que la restricción presente en las dietas alimenticias provoca un fuerte deseo y ansiedad por la ingesta de comida por parte de los individuos que tienen este trastorno. Algunos autores reconocen que las dietas restrictivas impuestas por el individuo que no tienen una supervisión médica son el detonante de conductas bulímicas en multitud de casos.

Al igual que el periodo de transición hacia la adolescencia es un momento crítico para el autoconcepto y la autoestima de los chicos y chicas, supone un punto crítico para la aparición de trastornos alimenticios como la bulimia, siendo éste, un problema presente en las sociedades desarrolladas en comparación con países subdesarrollados donde la falta de alimentación es el gran reto de supervivencia. Esta paradoja nos traslada a reflexionar sobre la importancia del contexto sociocultural para determinar el origen de estos problemas.

En cierto modo, la bulimia presenta rasgos parecidos a la anorexia (reseñada anteriormente) pero quizás, sea un proceso más impulsivo muy relacionado con los estados de ánimos del individuo. De un modo u otro, a parte de los factores culturales, la bulimia esté más influenciada por el contexto familiar y social. Aunque el contexto cultural es clave en los trastornos de conducta alimenticia como apuntábamos anteriormente, los entornos familiares complejos y negativos promueven un caldo de cultivo muy propicio para que se puedan dar esos arrebatos al individuo el cual no es capaz de contener su ansia por la comida.

En todo este proceso la autoestima es un valor muy presente en la conducta bulímica, Garner y Garfinkel (1997) apuntaban a que la baja autoestima se comporta como acompañante de conductas alimenticias negativas. En este caso, el individuo se ve abocado a dicha conducta tras intentos fallidos de dietas adelgazantes. Turon (1997) señala que la propia pérdida de control dibujada en los atracones aumenta la sensación negativa del individuo y le conduce a las conductas compensatorias reseñadas.

Los atracones suelen estar caracterizados por la ingesta de abundante de comida con un índice alto calórico, la velocidad de ingesta es alta debido a que no mastica el alimento, suele ser realizar estas conductas a escondidas y el resultado final es un gran sentimiento de culpa. A este proceso de ingesta le continua un proceso de purga para compensar el atracón el cual puede ser de tipo purgativo caracterizado principalmente por el vómito o el uso de laxantes o, el tipo no purgativo representado por el ayuno e incluso por la realización de actividad física intensa (Durand y Bazlow, 2006).

3.2.2.3.- Obesidad

Se entiende por obesidad “*un desorden metabólico caracterizado por un exceso de la grasa corporal*”, (Garrow, 1992). El propio autor referencia un aspecto de interés para diferenciar la obesidad del sobrepeso. Este último está establecido por la comparación con un *estándar arbitrario*, sin embargo, la obesidad se determina por la cantidad de grasa corporal del individuo.

Las personas que no se encuentran en las tablas internacionales donde se relaciona el peso con la talla se pueden considerar con sobrepeso pero hay que tener especial atención a aquellos que, por distintas razones, distan de la norma. El ejemplo más clarificador es el atleta de halterofilia, el cual presenta un gran porcentaje de masa muscular y baja cantidad de masa grasa pero que tiene un elevado peso corporal.

Amatruda y Linemeyer (2001) definen obesidad como “*un factor de riesgo producto de un estilo de vida, que se asocia con un aumento de la morbilidad y mortalidad como consecuencia de enfermedades crónicas tales como enfermedades cardiovasculares, cáncer, diabetes, problemas músculo- esqueléticos y respiratorios*”.

El contexto sociocultural aparece como un factor determinante en la obesidad. Los autores inciden en el estilo de vida de los individuos como punto de partida hacia otras enfermedades, en su mayoría, mortales. El estilo de vida occidental sedentario y consumista conduce a una alimentación alejada de lo deseable, primando los alimentos muy elaborados con alta cantidad de azúcar y la ingesta mayoritaria de hidratos de carbono. A tal magnitud está llegando el problema que la Organización Mundial de la Salud contempla la obesidad como la epidemia del siglo XIX. Actualmente, España comienza a estar a la cabeza del ranking de países desarrollados con un porcentaje alto de obesidad infantil que se acrecienta en la medida que la población aumenta de edad.

Si atendemos a los manuales de acondicionamiento físico y medicina, podemos entender que se es obeso cuando la relación entre la talla, el sexo y la edad es superado en un 20% de lo establecido en las tablas internacionales al respecto. Esta medida cambia en función del periodo de desarrollo del individuo. En determinados casos el cálculo se determina con el Índice de Masa Corporal (IMC).

En ese respecto, podemos entender que un individuo tiene obesidad cuando superar el percentil 85 en las tablas de Must et al. (1991), basadas en NHANES I; Pliegues tricipital y subescapular por encima del percentil 90 y percentil mayor de 95 en los pliegue cutáneos (Ortega, 2010).

Urrejola (2004) señala varios procedimientos para definir la obesidad en adolescentes:

1. *IMC superior al percentil 85 en las tablas Must et al (1991)*
2. *Pliegues tricípital y subescapular igual o superior al percentil 90 en las tablas NHANES*
3. *IMC superior al percentil 95 con independencia al grosor de los pliegues cutáneos*

En la siguiente tabla tomada de Cuesta (2013) recogemos el criterio para determinar el sobrepeso y la obesidad en distintos autores u organismos:

Tabla 3.2.2.3a: Criterios para determinar la obesidad y el sobrepeso (tomada de Cuesta, 2013)		
AUTORES	SOBREPESO	OBESIDAD
EE. UU. (1)	P85 del IMC	P95 del IMC
Europa, Asia (2)	P85 del IMC	P95 del IMC
OMS, 1996 (3)	P85 del IMC	P95 del IMC + otro indicador, como el pliegue tricípital
Cole et al., (4)	P que corresponde con un IMC de 25 a los 18 años de edad	P que corresponde con un IMC de 30 a los 18 años de edad
Estudio EnKid (5)	P85 del IMC	P95 del IMC

Morales (2009) señala que Finlandia presenta un 4,3% de obesidad infantil frente al 13,4% en chicos y chicas italianos, 10,8% en infantes norteamericanos y un 7,6% de niños y niñas franceses. Moreno et al. (2005) citado por Wärmberg et al. (2006) señala *“la prevalencia de sobrepeso + obesidad de los adolescentes españoles del estudio AVENA entre los años 2000-2002 fue de 25,69% en varones y de 19,13% en mujeres”*. Por otra parte, el estudio EnKid (Serra y Aranceta, 2004) nos señala que España ocupa el cuarto puesto en la Unión Europea con mayor prevalencia de obesidad infantil. Este panorama nos determina la necesidad de actuar firmemente en este sentido debido a la importancia de la salud en el ámbito infantil. Está en juego el correcto desarrollo de la sociedad del futuro.

A modo de síntesis, la obesidad tiene en la relación establecida entre gasto calórico e ingesta calórica y la predisposición genética, dos claros factores que la determinan. En primer lugar, el gasto energético debe ser igual a la ingesta energética para equilibrar la balanza y no se produzca un almacenamiento a modo de masa grasa en el cuerpo. Dicho gasto energético está determinado por la actividad física realizada a diario, la termogénesis provocada por los alimentos ingeridos y el gasto metabólico basal del individuo. La actividad física debe estar acorde a la edad del individuo, considerando importante que no se convierte en un elemento compensador por exceso de ingesta calórica. La termogénesis de los alimentos es un elemento

relativamente constante y supone el 10% del gasto energético del individuo. El gasto energético basal está supeditado a la talla, peso, edad y composición corporal del individuo. En segundo lugar, la predisposición genética establece un cuadro heterogéneo entre los infantes los cuales se pueden encontrar con una alta predisposición genética a la obesidad y, por tanto, de especial atención a los profesionales de la medicina que deben tomar decisiones con premura.

La génesis de la obesidad es múltiple, reflejo del estilo de vida actual donde existen variaciones en la alimentación. La descentralización del comercio de alimentos, el abaratamiento de algunos poco saludables y las lógicas del mercado basadas en la oferta y la demanda, obliga a los individuos a modificar su régimen alimenticio propiciando un desequilibrio en la relación gasto energético/ ingesta energética.

Desde un punto de vista amplio, podemos distinguir dos factores claros promotores de la obesidad. Por una parte, los factores ambientales de los niños y niñas pueden ser determinantes. Las distintas dificultades en el embarazo como la diabetes puede derivar en problemas de sobrepeso u obesidad del niño o niña en su posterior desarrollo. Por otro lado nos encontramos con los factores genéticos que determinan o predisponen la obesidad debido al componente genético de los progenitores de un chico o chica obesa. Aunque existen estudios de distintos autores que reconocen la importancia de la predisposición genética a la obesidad pero que pueden ser corregidas con actuaciones a nivel contextual o ambiental (Estévez, 2012).

En cuanto a los tipos de obesidad, Wong On y Murrillo-Cuzza (2004) recoge una clasificación muy aclaratoria donde el factor localización de la masa grasa es una variable significativa:

- Tipo 1.- La masa grasa excesiva se encuentra localizada por igual en el cuerpo.
- Tipo 2.- La masa grasa excesiva se encuentra localizada en la zona abdominal, generando una obesidad androide o abdominal. También se distribuye por el tórax y la cara del individuo.
- Tipo 3.- La masa grasa excesiva se encuentra localizada en la parte profunda del abdomen.
- Tipo 4.- La masa grasa excesiva se encuentra localizada en la zona del glúteo y caderas, siendo ésta una obesidad periférica o ginoide (forma de pera).

3.2.2.4.- Vigorexia

La vigorexia, también denominada complejo de Adonis o anorexia nerviosa inversa, es entendida como una preocupación por la figura de un modo obsesivo, supone una distorsión de la imagen corporal (dismorfofobia) y conduce al individuo (principalmente varones) a percibirse

de menor tamaño o, incluso, débil en comparación con la realidad. Aunque es una enfermedad de la distorsión de la imagen corporal, es un trastorno mental que no afecta al plano alimentario.

Este trastorno también es conocido como *dismorfia muscular*, muestra a las personas que lo padecen muy obsesivas con el volumen muscular que presentan en cada momento. Esto les obliga a estar realizando continuamente ejercicio físico de un modo compulsivo lo que conduce a desproporciones en la relación altura y talla y/o con algunas partes de su cuerpo. En ese sentido, Garner (1993) indica que la génesis del trastorno incluye varios factores tales como los socioculturales, familiares y el propio individuo. También es destacable la labor indeseable que realizan los medios de comunicación hacia la obsesión en el desarrollo muscular desmesurado. Algunas investigaciones señalan el aumento del deseo en niños así como la influencia de la cultura en dicha obsesión (Ortega, 2010).

Este trastorno afecta tanto a hombres como a mujeres pero es de especial relevancia en los hombres porque el canon de belleza masculino señala la necesidad de tener un cuerpo musculado y, para las mujeres, el ideal de belleza les indica una figura delgada y esbelta (McCreary y Sasse, 2000; Toro, 1996). En el marco de insatisfacción corporal, este trastorno está más relacionado con la población masculina.

Algunas investigaciones apuntan al peso y la musculatura como las variables que contribuyen a la insatisfacción corporal en varones (Carlson y Crawford, 2005). Por otro lado, Ricciardelli y McCabe (2006) señalaron varias conclusiones en su estudio de interés en nuestro objeto de estudio:

1. El IMC como predictor de insatisfacción corporal.
2. Relación significativa entre la insatisfacción corporal y la edad en preadolescentes varones.
3. Importancia de la musculatura en los chicos preadolescentes.
4. Proporción directa entre el aumento de la insatisfacción corporal y el deseo de perder peso.
5. El bajo IMC es predictor del deseo de poseer un gran desarrollo muscular.

Los estudios de Pope, Katz y Hudson (1993) indican dos criterios por los cuales se pueden incluir a un individuo en este trastorno. Por un lado, el individuo debe mostrar la creencia irreal clara y perseverante sobre sí mismo y la consideración de que su tamaño corporal es excesivamente pequeño y débil. En un mismo sentido, Morgan (2000) señala que dichos criterios se aglutinan en la preocupación excesiva por el desarrollo de la masa muscular, el deseo de aumentar su peso corporal sin acumular masa grasa y la existencia de varias patologías biopsicosociales asociadas tales como el abuso de esteroides anabolizantes o el abuso de la actividad física.

3.3.- Evaluación de la imagen corporal

Las distintas técnicas de evaluación de la imagen corporal se centran en los componentes perceptivos, los componentes subjetivos y, posteriormente, los componentes conductuales (Ortega, 2010). Sands (2000) señala que la *dimensión perceptiva* nos indica la exactitud con la que el individuo *percibe* el tamaño y la forma de las partes de su cuerpo y del global; La *dimensión cognitiva- actitudinal* presenta la valoración del individuo ante la propia percepción de su cuerpo; Por último, la *dimensión conductual* hace referencia a las actitudes que se manifiestan del propio cuerpo.

Para la evaluación del componente perceptivo de la imagen corporal podemos destacar dos grandes métodos o procedimientos según Raich, Torras y Sánchez (2001):

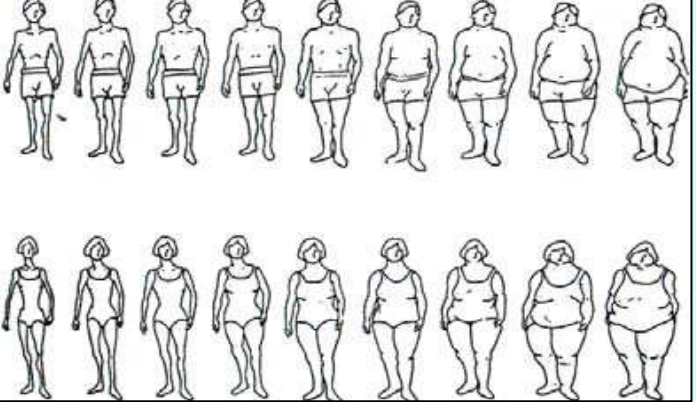
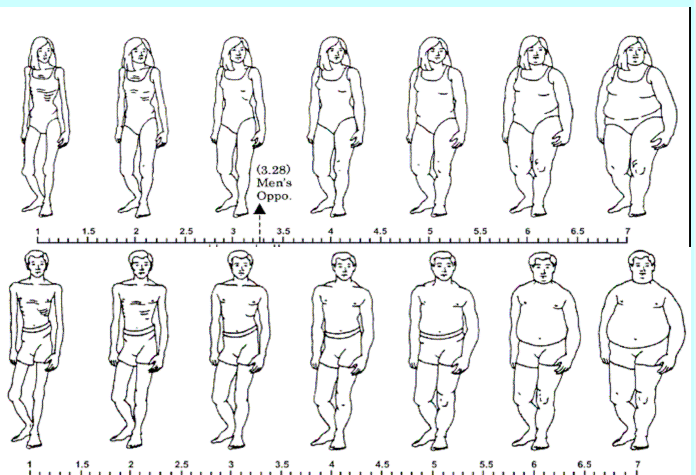
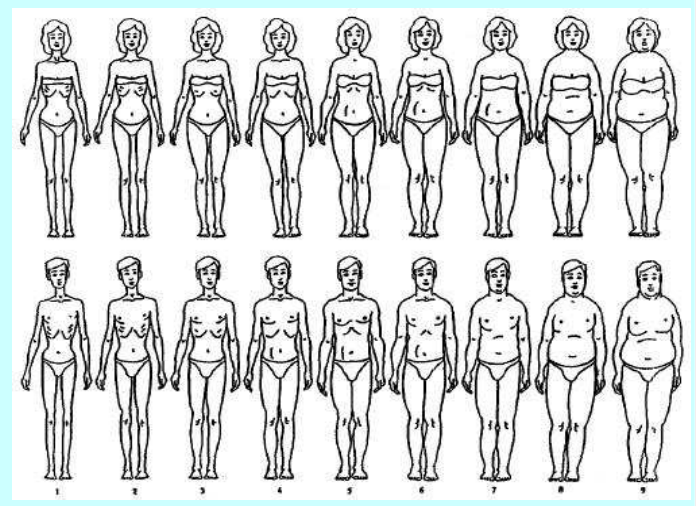
1. La estimación y/o valoración de las partes del cuerpo
2. La estimación y/o valoración del cuerpo globalmente

En los procedimientos para valorar el componente perceptivo de la imagen corporal podemos encontrar dos métodos: métodos analógicos y métodos de trazado de imagen. El primero de ellos, solicita al individuo que realice una estimación lateral o frontal de una parte de su cuerpo usando dos puntos luminosos a una distancia que puede variar el propio individuo. La comparación con la medida real del segmento corporal evaluado mediante un calibrador corporal nos determina el índice de precisión perceptiva del tamaño. El segundo de ellos, similar al anterior, cambia los puntos luminosos por dos piezas de madera que aleja o acerca según su percepción o se usa un cordón sujetado con ambas manos. La distancia estimada entre las manos nos permite comparar con la medida del calibrador corporal (Raich, 2004).

En cuanto a los procedimiento para valorar la imagen corporal global muestran al individuo su propia imagen la cual puede modificar según su percepción (Raich, 2004). De este modo, podemos utilizar el método de distorsión de la imagen corporal usando videos con la imagen distorsionada o espejos con lentes anamórficas y, por otro lado, la valoración o evaluación mediante las siluetas corporales, las cuales se presentan mediante una escala donde el individuo selecciona aquella que percibe como la suya. En los test de silueta corporal se le solicita al individuo que señale la silueta que percibe como propia y la que desea. La comparación entre las dos valoraciones nos indica el índice de discrepancia que a su vez, nos manifiesta su insatisfacción corporal (Cuesta, 2013).

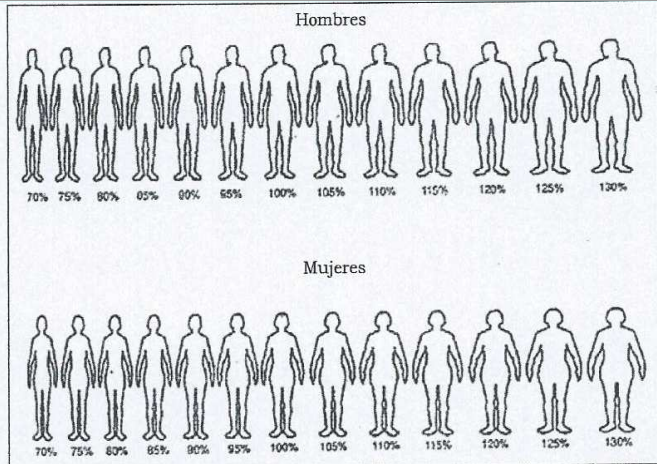
En la siguiente tabla se recogen los principales test o procedimientos para evaluar el componente perceptivo de la imagen corporal:

Tabla 3.3a: Procedimientos para evaluar el componente perceptivo de la imagen corporal a nivel global (Tomado de Cuesta, 2013)

Título/Autor	Descripción	Siluetas
<p>Siluetas de Stunkard, Sorensen y Schlusinger (1983)</p>	<p>Estos autores fueron los primeros que desarrollaron una serie ampliamente usada de nueve figuras esquemáticas tanto masculinas como femeninas, ubicadas desde muy delgado hasta muy obeso.</p>	
<p>Test de las Siluetas de Colling (1991)</p>	<p>El <i>Figure Rating Scale</i> desarrollado por Collins (1991) comprende dos conjuntos de 7 figuras, para chicos y para chicas preadolescentes para evaluar las percepciones de la figura corporal y preferencias en preadolescentes y detectar precozmente las preocupaciones respecto al peso. Estas figuras se adaptaron de las originales de Stunkard.</p>	
<p>Test de Siluetas de Thompson y Gray (1995)</p>	<p><i>Contour Drawing Rating Scale</i>. El instrumento se compone de nueve figuras femeninas y nueve masculinas, vistas de frente, que van de más delgada a más gruesa. Tomando como referencia estas figuras, a continuación se detallan las preguntas realizadas a los sujetos de la muestra: de las figuras masculinas, señala cuáles te parecen delgadas, normales y gordas; de las figuras femeninas, señala cuáles te parecen delgadas, normales y gordas.</p>	

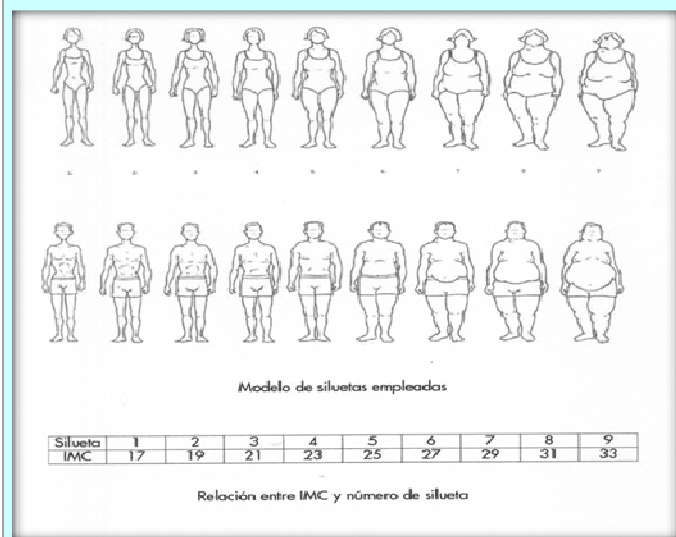
Test de Siluetas de Gardner, Stark, Jackson y Friedman (1999)

Esta escala va dirigida a la población general masculina y femenina entre 13 y 35 años. Se trata de un cuestionario de 13 siluetas autoadministrado. La silueta central obtiene el valor 0, mientras que las siluetas situadas a su izquierda tienen puntuaciones negativas (de -1 a -6) y las situadas a su derecha obtiene puntuaciones positivas (de 1 a 6).



Test de siluetas González y Marrodán, (2008)

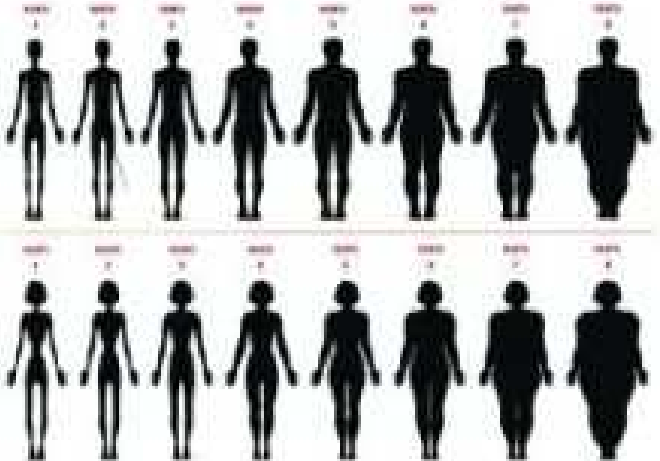
Se muestran 9 figuras masculinas y otras tantas femeninas que van siendo progresivamente más robustas. Cada silueta tiene asignado su IMC correspondiente, de manera que la más delgada equivaldría a un IMC de 17 kg/m² y la más obesa, a 33 kg/m². Cada sujeto debe seleccionar en primer lugar la figura que en su opinión, se corresponde con su silueta.



Tests de Fotografías de Harris, Bradlyn, y Coffman (2008)

Harris, Bradlyn y Coffman (2008) crearon esta escala con la esperanza de que podría utilizarse como una herramienta fácil para explorar las percepciones de sobrepeso y obesidad. La escala-guía de tamaño se creó desde fotografías individuales de voluntarios mientras que las caras creadas mediante un compuesto de 3 o más fotografías de los voluntarios.



<p>Test de Siluetas para adolescentes de Maganto y Cruz (2008)</p>	<p>Permite evaluar la insatisfacción y la distorsión de la imagen corporal en adolescentes de ambos sexos, ofreciendo puntos de corte específicos para establecer el riesgo de TCA. El material, una galería de 8 imágenes masculinas y 8 femeninas, que el encuestado debe elegir la más apropiada para su percepción.</p>	
---	---	--

La evaluación de la dimensión cognitivo- actitudinal nos conduce a determinar que creencias tiene el individuo sobre su propio cuerpo o de las partes del mismo. A continuación presentamos (tabla 3.3b) aquellos instrumentos, escalas o cuestionarios que nos ayudan a valorar aquellos aspectos cognitivos- actitudinales sobre el propio cuerpo.

Tabla 3.3b: Procedimientos para evaluar la dimensión cognitivo-actitudinal (Tomado de Estévez, 2012)		
Título/Autor	Tipología	Contenido
<p>Escala de Evaluación Breve de la Depresión (BPRS) (Overall y Boodman, 1962)</p>	<p>Escala</p>	<p>Probablemente sea ésta la escala de evaluación de uso más difundido en psiquiatría. Cuenta con 16 ítem, desde no presente (0) hasta extremadamente grave (6), para síntomas tales como problemas somáticos, ansiedad, estado del ánimo deprimido, hostilidad y alucinaciones.</p>
<p>EDI (Eating Disorders Inventory) (Garner, Olmstead y Polivy, 1983)</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>Contiene una subescala (Insatisfacción Corporal IC) que es un índice genérico de insatisfacción corporal general con diferentes zonas del cuerpo. Puede utilizarse aisladamente sin menoscabo de su capacidad discriminativa ni evaluativa tal y como se demuestra en Baile, Raich y Garrido (2003).</p>
<p>BSQ, Body Shape Questionnaire (Cooper, Tylor, Cooper y Fairburn, 1987)</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>Consta de 34 ítems que evalúan insatisfacción corporal y preocupación por el peso. La versión original del Body Shape Questionnaire (BSQ) fue diseñada por Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn (1987) para medir en población femenina la insatisfacción producida por el propio cuerpo, el miedo a engordar, la autodesvalorización por la apariencia física, el deseo de perder peso y la evitación de situaciones en las que la apariencia física pudiera atraer la atención de otros.</p>
<p>Escala Yale- Brown (Gordman, Price, Rasmussen, Mazure, Fleischman, Hill, Heninger y Charney, 1989)</p>	<p>Escala</p>	<p>Escala equilibrada de 10 ítem, diseñada para evaluar la gravedad y el tipo de síntomas en los pacientes que sufren Trastorno Obsesivo Compulsivo (TOC). Comprende las medición del tiempo ocupado, participación en actividades sociales comunes, grado de aflicción, resistencia y control. Se diseñó para abordar los problemas de otras escalas de evaluación midiendo la gravedad de los síntomas del TOC pero sin la influencia del tipo de obsesión o compulsión.</p>

MBSRQ, Multidimensional Body Self Relations Questionnaire (Cash, 1990)	Cuestionario	Es la medida más completa (como cuestionario) que existe. La versión original consta de 69 ítems (la traducida al español de 72) que pueden contestarse en una escala de 5 puntos agrupados en 7 subescalas factoriales (BSRQ) y 3 subescalas adicionales.
BIAQ, Body Image Avoidance Questionnaire (Rosen, Salzberg, Srenick y Went, 1990)	Cuestionario	Consta de 19 ítems en los que se evalúa la frecuencia con que se practican conductas que denotan cierta preocupación por la apariencia física y conductas de evitación. Consta de 4 subescalas: Vestimenta, Actividades sociales, Restricción alimentaria y Pesarse y acicalarse.
Escala de Depresión de Calgary (CDS) (Addington, Addington y Schissel, 1990)	Escala	Dado que las escalas de depresión actuales se diseñaron para evaluar la depresión en pacientes no psicóticos, tienen ítem que no distinguen los pacientes psicóticos deprimidos de los no deprimidos. Esta escala se diseñó para evaluar la depresión en la esquizofrenia. Mide la gravedad de síntomas tales como estado del ánimo deprimido, desesperanza, culpa, insomnio y suicidio
BSQ adaptado (Body Shape Questionnaire (BSQ). (Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos y Zapater 1994)	Cuestionario	La adaptación española ha sido efectuada por Raich, Mora, Soler, Ávila, Clos y Zapater (1994) obteniendo unas aceptables garantías psicométricas.
CIMEC. Cuestionario de Influencias del Modelo Estético-Corporal (Toro, Salamero y Martínez (1994).	Cuestionario	Consta de 40 ítems que evalúan la presión percibida por el individuo de los medios de comunicación y del entorno social inmediato, hacia el adelgazamiento.
BDDE (Body Dysmorphic Disorder Examination, (Rosen y Reiter, 1994)	Entrevista	Es una entrevista clínica semi-estructurada; está diseñado para diagnosticar el trastorno dismórfico corporal, y para medir los síntomas de la imagen corporal muy negativos. Se nutre de preocupación y evaluación negativa de la apariencia, la autoconciencia y la vergüenza, excesiva importancia dada a la apariencia, auto-evaluación de las actividades de prevención, de camuflaje corporal, y la comprobación del cuerpo. El BDDE ha tenido adecuada consistencia interna, test-retest y confiabilidad adecuada. Se correlaciona con las medidas de la imagen corporal, autoestima negativa, y los síntomas psicológicos, y fue sensible a los cambios después del tratamiento de trastorno dismórfico corporal.
BDDE (Body Dysmorphic Disorder Examination) (Rosen, Orosan y Reiter, 1995. Adaptación de Raich, Torras y Figueras (1996)	Entrevista	Fue realizada especialmente para evaluar la imagen corporal y los síntomas del trastorno dismórfico. Es adecuada tanto para hombres como para mujeres, evalúa aspectos cognitivos así como conductuales y no valora solamente la insatisfacción corporal sino que discrimina sobre las ideas sobrevaloradas acerca de la apariencia. Consta de un cuadernillo con 28 preguntas, una hoja de evaluación para el entrevistador y otra para el entrevistado
BIIQ adaptado (Adaptación del Body Image Ideal	Cuestionario	Se trata de un cuestionario formado por 16 preguntas, cada una de ellas compuesta por dos partes. La primera parte valora en qué medida cada persona se aproxima en diferentes aspectos a

Questionnaire (Cash y Szymanski, 1995)		su persona física ideal; la segunda parte evalúa hasta qué punto los aspectos evaluados son considerados importantes por la persona.
ESC adaptado (Escala de Satisfacción Corporal - ESC), (Maganto, Cruz, del Río y Roíz, 2002)	Cuestionario	Se trata de un instrumento en vías de experimentación compuesto por 24 ítems. En los 20 primeros ítems el sujeto debe valorar su nivel de satisfacción con determinadas partes del cuerpo en una escala de 1 a 10, siendo 1 y 2 nada satisfecho, 3 y 4 algo satisfecho, 5 y 6 satisfecho, 7 y 8 bastante satisfecho, 9 y 10 muy satisfecho. Dichas partes corporales se agrupan en cuatro categorías: la cara, el torso superior, el torso inferior y otros.

Por último, la evaluación de la dimensión conductual de la imagen corporal nos determina qué conductas son realizadas por los individuos con alteraciones de la imagen corporal. Podemos encontrar conductas de evitación, realización de excesiva actividad física o una dieta muy restrictiva.

Tabla 3.3c: Procedimientos de evaluación del componente conductual (Tomado de Estévez, 2012)		
Título/Autor	Tipología	Contenido
BSQ (Body Shape Questionnaire) Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn (1987)	Cuestionario	Consta de 34 reactivos con 6 opciones de respuesta y tiene como finalidad evaluar aspectos actitudinales de la imagen corporal. Ha sido utilizado ampliamente a nivel nacional e internacional, mostrando buenos resultados en la evaluación de insatisfacción corporal
BIAQ (Body Image Avoidance Questionnaire) Rosen, Srebrik, Saltzberg y Wendt (1991)	Cuestionario	Es un cuestionario creado por Rosen, Srebrik, Saltzberg y Wendt (1991) cuyo objetivo es la medida de conductas de evitación, activas o pasivas, relacionadas con la exposición de determinadas partes del cuerpo. Consta de 19 ítems que se distribuyen en cuatro subescalas: modo de llevar la ropa, actividades sociales, restricción en la ingesta y arreglarse y pesarse. A mayor puntuación más conductas evitativas.
CIMEC. Cuestionario de Influencias del Modelo Estético-Corporal (Toro, Salamero y Martínez (1994).	Cuestionario	Consta de 40 ítems que evalúan la presión percibida por el individuo de los medios de comunicación y del entorno social inmediato, hacia el adelgazamiento.
SIBID - Inventario de Situaciones de Malestar acerca de la Imagen Corporal (Cash, 1994)	Cuestionario	Mide reacciones de malestar e insatisfacción con el cuerpo producidos por diversas situaciones, contextos o actividades. El instrumento posee validación en población española
Escala EEICA (Baile, Guillén y Garrido, 2003)	Cuestionario	Población general. Se trata de un cuestionario autoadministrado dirigido a una población entre 12 y 19 años, que consta de 32 ítems. Dichos ítems responden a la siguiente forma de puntuación en los ítems positivos (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31): 3= Siempre, 2= Casi siempre, 1= Algunas veces, 0= A veces, 0= Casi nunca y 0= Nunca; y al revés en los ítems negativos (6, 10, 18, 21, 27, 29, 32): 3= Nunca, 2= Casi nunca, 1= a veces, 0= Algunas veces, 0= Casi siempre y 0= Siempre. El punto de corte

4.- LA CONDICIÓN FÍSICA. CONCEPTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN

**“Hay que entender la condición física, como el conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motoras necesarias para la realización de esfuerzos físicos o deportivos”.
TORRES-GUERRERO, J. (1996).**

4.1.- Conceptualizando la condición física

El concepto de condición física ha sido ampliamente estudiado, siendo muchos los estudios de campo y la literatura existente sobre esta temática. Sin embargo, hablar de un concepto unificado de condición física resulta sumamente complejo, ya que en los últimos sesenta años ha habido un gran desacuerdo y no ha existido una sola definición aceptada universalmente ni tampoco un solo término para hablar de este mismo concepto. En la mayoría de los trabajos, los autores manifiestan diferentes modos de nombrar este concepto, términos como *“aptitud física”*, *“condición o aptitud biológica”*, *“forma física”* o, incluso, como parte de la noción de *“salud dinámica”* (Dule, 2006; Hernández, 2008; López, 2011; Lorenzo, 2002; Morales, 2009; Torres, 1996; 2006; Vilchez, 2007) han acompañado al concepto teórico a lo largo de su evolución.

El propio concepto de condición física ha sufrido una evolución durante el desarrollo de su campo. Inicialmente, esta noción estaba muy ligada al rendimiento deportivo, por encima del concepto de salud que se tiene actualmente. En el año 1944, el autor Cureton detalla las capacidades físicas las cuales nos describen los componentes de la misma, siendo la potencia, la fuerza, el equilibrio, la velocidad de reacción, flexibilidad y, por último, la resistencia. En años posteriores, Fleishman (1964) introduciría las bases de investigación de dichas capacidades, realizando una distinción en capacidades y habilidades. Las primeras son entendidas como una noción más global en comparación con las segundas que reflejan el grado de pericia en la ejecución de una acción.

A finales de la década de 1960 y principios de la de 1970 emerge un concepto de condición física más próximo al ámbito de la salud, lo que propicia una cierta ruptura ideológica. En un recorrido cronológico podemos observar cómo el concepto ha ido evolucionando, de ser considerado unívoco, a ser considerado un concepto sumatorio en el que intervienen múltiples factores. Señalemos algunas definiciones de autores relevantes:

Tabla 4.1a: Conceptos de Condición Física	
AUTOR	CONCEPTO
Kral (1970)	"La condición física es un estado en el cual las posibilidades morfológicas y funcionales originan una buena adaptación a las influencias existentes del medio ambiente y una capacidad de resistencia óptima frente a las demás influencias"
Mata (1978)	"La suma de cualidades físicas y orgánicas que debe reunir una persona para poder realizar esfuerzos físicos diferentes".
González (1984)	"La suma de cualidades físicas y psíquicas del deportista y su desarrollo como entrenamiento de la condición".
Grosser (1988)	"La condición física en el deporte es la suma ponderada de todas las cualidades motrices (corporales) importantes para el rendimiento y su realización a través de los atributos de la personalidad (por ejemplo la voluntad, la motivación)".
Generelo y Lapetra (1993)	"Entienden la condición física o el acondicionamiento físico como el desarrollo intencionado de las cualidades o capacidades físicas y cuyo resultado sería el grado de condición física".
Legido, Segovia y Ballesteros (1995)	"La condición física (o aptitud biológica) sería el conjunto de cualidades o condiciones orgánicas, anatómicas y fisiológicas que debe reunir una persona para poder realizar esfuerzos físicos tanto en el trabajo como en los ejercicios musculares y deportivos".
Torres-Guerrero (2006)	"La condición física es un conjunto de condiciones anatómicas, fisiológicas y motrices que son necesarias para la realización de esfuerzos físicos o deportivos".

El análisis de las distintas concepciones de los autores anteriores, nos proporcionan la información óptima para determinar la evolución y desarrollo del término hacia un concepto sumatorio. Indicando el carácter de conjunto pero con el condicionamiento de cualidades, capacidades y condiciones sumatorias ponderadas que permiten a los individuos, sean deportista o no, a realizar las tareas físicas, deportivas o no, en su vida laboral, social y/o deportiva. Aparecen aspectos relacionados con la personalidad de cada uno, la motivación personal y/o la propia voluntad y esto, nos evoca a los estudios sobre los componentes del self de González-Pienda et al. (1997).

Deteniéndonos en la definición de Torres-Guerrero (2006), comprobamos que considera que "la condición física es un concepto sumatorio de componentes". Lo que nos indica que no es suficiente con evaluar sus condiciones anatómicas, sino que es necesario atender a las condiciones fisiológicas que capacite al individuo para la actividad. De igual modo reseña que "Condición anatómica y fisiológica son las dos condiciones básicas sobre las que se fundamenta la "aptitud física global" del individuo, a las que habría que añadir las condiciones motrices, nerviosas y las condiciones de habilidad y destreza".

En definitiva, consideramos que la noción de condición física tradicional ha estado vinculada al rendimiento deportivo y, en los últimos años, emerge una noción más caracterizada por la promoción de la salud. En cierta medida, la noción anterior asociaba la condición física a los factores genéticos del individuo y, es este nuevo concepto, una noción más amplia que lo asocia a prácticas físicas.

4.1.1.- Componentes de la condición física

Las consideraciones de Torres-Guerrero (2006) donde expone los componentes de la condición física, y que corresponden a un concepto sumatorio de la misma, nos es de vital importancia para nuestro estudio.

Lorenzo (2002) pone de manifiesto el primer modelo sobre los componentes de la condición física, a cargo de Legido (1993). Este primer intento de organizar y clasificar sus distintos componentes, se describe en torno a cinco componentes básicos. Todos ellos, corresponden a una visión sumatoria del concepto de condición física, supone aceptar la variabilidad del propio constructo y permite atender de un modo global a un aspecto determinante para la actividad física.

Posteriormente, Lorenzo (2002) señala que Torres-Guerrero (1996) realiza algunas modificaciones, reestructurando algunos componentes y cualidades. Los cambios más significativos están determinados por la fusión de varios componentes en uno sólo (Tabla 4.1.1a). De igual modo, las cualidades de cada componente son reorganizadas o renombradas, para darle un sentido más educativo, y por tanto, trasladable a la investigación que propone Lorenzo (2002) y, por extensión, que proponemos en nuestro estudio.

Tabla 4.1.1a: Cuadro comparativo de los estudios de Legido (1993) y Torres-Guerrero (1996; 2006) Tomado de Lorenzo (2002).					
Modelo Legido (1993)		CONDICIÓN FÍSICA	Modelo de Torres-Guerrero (1996; 2006)		
COMPONENTES	CUALIDADES		FACTORES	COMPONENTES	
CONDICIÓN ANATÓMICA	Biometría Biotipo Masa muscular Envergadura Panículo adiposo Esqueleto			Estatura Peso Proporciones corporales Composición corporal Valoración cineantropométrica	CONDICIÓN ANATÓMICA
CONDICIÓN FISIOLÓGICA	Cardiovascular Respiratoria Hemática Nutritiva			Salud orgánica básica Buen funcionamiento cardiovascular Buen funcionamiento respiratorio Composición miotipológica Sistemas de producción de energía	CONDICIÓN FISIOLÓGICA
CONDICIÓN MOTORA	Tono Fuerza Potencia Velocidad Flexibilidad Agilidad Resistencia muscular Motilidad Coordinación Equilibrio Rapidez efectora			Condiciones motrices condicionantes: Fuerza Velocidad Flexibilidad Resistencia	CONDICIÓN FÍSICO-MOTORA
CONDICIÓN NERVIOSA Y SENSORIAL	Visual Acústica táctil Propioceptiva Olfativa Motivación Sagacidad Atención Concentración Relajación			Condiciones motrices coordinativas: Coordinación Equilibrio Estructuración espacio- temporal	
CONDICIÓN DE HABILIDAD Y DESTREZA	Ejercicios gimnásticos Deportes especiales Trabajos especiales		Condiciones resultantes: Habilidad y destreza Agilidad		

4.1.2.- Modelos y componentes de la condición física

Nuestro análisis anterior nos conduce a entender que el concepto de condición física es controvertido (Caspersen, Powell y Christenson, 1985; Delgado, Gutiérrez y Castillo, 1999; Pate y Shepard, 1989) aunque, generalmente, se admiten dos grandes categorías. Por una parte, la noción de condición física asociada al rendimiento motor, por otra, la que se relaciona con la salud. La primera acepción contiene factores de salud, coordinación, equilibrio, velocidad y potencia (Adam, Klissouras y Ravazolo, 1993), y la segunda, nos establece una relación entre un correcto estado de salud y la influencia del ejercicio físico para su mejora.

4.1.2.1.- Condición física salud

Una nueva visión del concepto de condición física hacia la promoción de la salud dinámica del individuo, es compartida por autores como Clarke (1977), Pate (1983), Porta (1988), Torres-Guerrero (1996), Delgado-Fernández (1997) y otros. Todos ellos manifiestan que el ejercicio físico, el cual se planteó hacia el objetivo salud, debe intervenir sobre los siguientes componentes:

- Fuerza y resistencia muscular
- Flexibilidad (amplitud de movimiento)
- Composición corporal
- Resistencia cardio-respiratoria

Igualmente Torres-Guerrero (2001), añade la capacidad de relajación por “*entender que contribuye al concepto de salud dinámica integral, al disminuir las tensiones y el estrés emocional a que nos somete el vértigo de la vida moderna*”. El autor señala que debemos tener en cuenta que el movimiento corporal es considerado como una *acción global*, y por tanto, “*intervienen los mecanismos perceptivos, los mecanismos de decisión y los mecanismos de ejecución, en un concepto integral de actividad física orientada a la salud no podemos dejar fuera el componente cualitativo del movimiento, es decir, las cualidades coordinativas*”.



Figura 4.1.2.1a: Factores del modelo de condición física salud (Torres-Guerrero, 1996).

4.1.2.2.- Condición física rendimiento

Siguiendo a Torres-Guerrero (1996), **la condición física rendimiento** se ajusta a los preceptos de la primera concepción unívoca del constructo condición física. Está orientada y focalizada al rendimiento deportivo y asociada a términos de entrenamiento deportivo, preparación física específica y/o performance, además señala que Clarke enumera siete factores esenciales de la misma, a partir del análisis de las baterías de test para medir la condición física desde este modelo.



Figura 4.1.2.2a.: Factores del modelo de condición física rendimiento (Torres-Guerrero, 1996).

4.2.- Tests motores

4.2.1.- Conceptualizando los test motores

La diversidad de pruebas e instrumentos de valoración y medición de la condición física para el ámbito de la Educación Primaria es bastante amplio, aunque no está exenta de controversia por la terminología usada en las distintas pruebas y mediciones. A continuación, conceptualizamos diferentes términos relacionados con la medición de la condición física indicadas por Lorenzo (2002).

Tabla 4.2.1a: Conceptualización de los test motores	
TÉRMINO	CONCEPTO
Tets Motor	<i>“Un test es una situación experimental estandarizada, que sirve de estímulo a un comportamiento. Este comportamiento se evalúa mediante una comparación estadística con el de otros individuos colocados en la misma situación, de modo que es posible así clasificar al sujeto examinado desde el punto de vista cuantitativo o bien desde el tipológico” (Pila, 1978).</i>
Prueba física	<i>“Es un procedimiento realizado bajo condiciones estandarizadas de acuerdo a criterios científicos para la medición de una o más características delimitables empíricamente del nivel individual de la condición” (Grosser y Starischka, 1988).</i>
Balance	<i>“Comprende un conjunto de pruebas utilizadas para determinar el desarrollo máximo alcanzado en todo un conjunto de habilidades. A partir de los resultados de un balance se puede determinar un nivel de edad alcanzado por el niño o el funcionamiento de su equipo neurológico, según las dificultades encontradas” (Piq y Vayer, 1969).</i>
Escala de Desarrollo	<i>“Comprende un conjunto de pruebas muy diversas y de dificultad graduada conduciendo a la exploración minuciosa de diferentes sectores del desarrollo, su aplicación a un sujeto permite evaluar su nivel de desarrollo motor” (Gessler, 1984)</i>
Perfil	<i>“Consiste en una reproducción gráfica de resultados obtenidos en varios tests analíticos de eficiencia encargados de evaluar algunas dimensiones bien determinadas de la eficiencia motriz de un sujeto” (Picq y Vayer, 1969).</i>
Batería	<i>“Designa un conjunto de tests o pruebas complementarias utilizadas con vistas a evaluar varios aspectos o la totalidad de la personalidad de un sujeto” (Blázquez, 1990).</i>

Para la evaluación de la condición física (Hernández, 2008) considera que los test motores son buenas herramientas para su uso en el ámbito escolar. Deben cumplir, desde el punto de vista metodológico, principios básicos de la validez, fiabilidad, precisión, eficacia, especialización, objetividad y sensibilidad (Blázquez, 1996).

A modo de resumen, Blume (1984) citado en Meinel y Schnabel (1988), considera que el test motor es un *“método de control e investigación fundamentado científicamente, el cual mide parámetros característicos, que sirven como indicadores de las capacidades y destrezas motoras deportivas, a través de la resolución de tareas motoras deportivas bajo condiciones estandarizadas.”*

Esta definición de Blume (1984), requiere una aclaración más extensa y Lorenzo (2002) resume en varios puntos:

- *“Un test puede considerarse científicamente fundamentado solamente si se lo elabora y emplea sobre la base de un análisis teórico o empírico de la característica a examinar. O sea que la capacidad física o coordinativa por examinar debe someterse previamente a un análisis (análisis cualitativo), para lo cual se necesitan conocimientos suficientes al respecto. Si se tiene que elaborar un test de fuerza rápida, entonces se debe definir previamente la "capacidad de fuerza rápida" en la forma lo más exacta posible.”*
- *“Si se utiliza la resolución de una tarea motora deportiva como elemento caracterizante de una cualidad de la personalidad, entonces se debe hacer una diferenciación entre el test motor deportivo y otros tipos de tests (motores), como por ejemplo el test psicomotriz. Las cualidades fundamentales para el desarrollo de la acción motora, como ser la capacidad de anticipación, la capacidad de idealización, o las capacidades creativas, las cuales también pueden ser significativas en mayor o menor medida para las acciones deportivas, pueden examinarse con otros medios y no indispensablemente con tests motores deportivos. En estos casos también se utilizan frecuentemente tests Psicológicos o Psicomotrices, donde se resuelve una tarea motora pero no deportiva”.*
- *“Las condiciones estandarizadas son una característica decisiva de cualquier test y una necesidad indispensable para que los resultados obtenidos sean reproducibles. Las mismas deben estar presentes en todas las etapas de los procesos de diagnóstico con tests, o sea durante la ejecución, el análisis y la interpretación de los resultados del test. En especial para la realización del test es necesario atenerse estrictamente a las reglas establecidas, que en el caso de los tests motores deportivos implican, sobre todo, las medidas y las propiedades de los implementos y de las instalaciones utilizadas para el test, la indumentaria, el calzado y la cantidad de intentos de prueba y de test. Mientras que las condiciones externas se pueden estandarizar en forma relativamente fácil, tanto más difícil es hacer lo mismo con las condiciones internas, o sea mantener constantes la disposición y motivación del individuo. El conductor del test tiene aquí una gran responsabilidad y debe cuidar que todos los individuos comprendan y acepten el sentido del test, mostrándose cooperativos al respecto y procurando alcanzar el mejor rendimiento posible”.*
- *“Las cualidades personales a examinar en los tests motores deportivos son las capacidades motoras y las destrezas técnicas deportivas”.*

Para Meinel y Schnabel (1988) las funciones pedagógicas de un test motor en el ámbito educativo se puede resumir en:

- *Obtener informaciones sobre la evolución y desarrollo de las capacidades físico-motrices de los alumnos. .*
- *Obtener información sobre la efectividad de los medios, métodos y medidas aplicadas en la clase de Educación Física.*
- *Actuar de estimulante sobre el alumno. En este caso, la interpretación de todas las fases por parte del profesor cumple una función pedagógica importante.*

4.2.2.- Características de los test

El uso de test estándares en el área de educación física concede al docente la oportunidad de obtener resultados objetivos y confrontables, con el fin de valorarlo dentro del grupo de iguales y alcanzar el conocimiento sobre sus capacidades.

Antes de aplicar un test, el investigador o el docente debe conocer si el mismo reúne unas características que le den soporte científico a lo que queremos medir. Torres- Guerrero (2006) recoge *tres características* esenciales que deben tener los test motores. En primer lugar, deben contemplar la **validez** como parte vital: el test debe medir lo que realmente se plantea. Como segunda característica, los test deben generar confianza: ésta se mide a través de su **fiabilidad**, entendida como la precisión de la medida que ofrece. Por último, la **objetividad**: los resultados obtenidos deben ser *sensiblemente iguales* a otros tomados por otros investigadores.

Tabla 4.2.2a: Principios y características de los test motores. Tomado de Herrera, Salfran, Sánchez y Rodríguez (2012)	
Principios básicos	Características
Validez	Se considera que un test es válido cuando mide lo que realmente se propone. El concepto de validez no es único, sino que cada test o ejercicio utilizado para medir, tiene su propio objetivo de medida. Como resumen debemos entender por validez de una prueba, cuando esta revela realmente aquella característica que queremos medir.
Fiabilidad	Esta característica se refiere al hecho de la precisión de la medida, independientemente de los aspectos que quiere medir. Algunos autores emplean el término "confiabilidad", dándole un matiz de "confianza" a la prueba, de su exactitud, con que la misma revela una determinada característica en varias o repetidas aplicaciones. Cuando un test es fiable, los márgenes de error son pequeños, es decir que aplicado dos o más veces ofrece siempre la misma medida. La fiabilidad de los tests trata de controlar las variaciones que diversos factores producen al aplicarlo, aunque ello no sea siempre posible.
Objetividad	Cuando varios evaluadores obtienen resultados sensiblemente iguales al aplicar las mismas pruebas en igualdad de condiciones, se dice que el test es objetivo. Esta objetividad se hace patente utilizando los mismos instrumentos precisos y objetivos tales como, cronómetros, calibradores, esfignomanómetros... comprobando su buen funcionamiento antes de aplicar el test.

4.2.3.- Selección de Test

Existen diversos test de medición en el ámbito de Educación Física que permiten a los docentes poder valorar los aspectos relativos a las cualidades, habilidades y destrezas que se presentan en el aula. Por ello, en palabras de Tenbrink (1986), *“en consecuencia, la tarea de seleccionar un test concreto que mejor cumpla sus necesidades puede ser compleja y larga. Para tener éxito al seleccionar un test más apropiado que otro a las necesidades, el profesorado debe saber buscar una prueba y donde localizarla”*.

Resumiendo al propio autor, en este tema y adaptando su propuesta a nuestra materia, el autor, manifiesta la importancia de seguir los siguientes pasos para realizar una selección idónea de los test a aplicar a al alumnado:

Tabla 4.2.3a: Pasos a seguir para la selección de test motores, Tenbrink (1986).	
Pasos a seguir	Planteamientos
Primer paso: Definición de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué información se necesita? - ¿Cuánto error se puede tolerar? - ¿Qué limitaciones prácticas se encontrarán?
Segundo paso: Delimitar las posibilidades de elección	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué test disponemos? - ¿Cuales ofrecen información más completa? - Limitar la lista a unos cuantos test.
Tercer paso: Obtener y examinar los materiales del test	<ul style="list-style-type: none"> - El test debe medir lo que se pretende. - Ser fácil de aplicar. - Ser fácil de interpretar.
Cuarto paso: Describir las características más importantes	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación (nombre, autores, fecha de publicación...) - Objetivos. - Validez. Fiabilidad y Objetividad - Normas. - Edad y sexo de los participantes. - Prevenciones ejecutivas. - Material a utilizar. - Valoraciones. - Representaciones gráficas.
Quinto paso: Hacer la selección final	<ul style="list-style-type: none"> - Comparar la lista de las necesidades con las descripciones de los test disponibles y los medios adecuados.

Así, desde esta perspectiva, nos resulta sencillo elegir un test motor que dé respuesta a las necesidades del estudio.

5.- ANTROPOMETRÍA, CINEANTROPOMETRÍA y COMPOSICIÓN CORPORAL

“La Antropometría, es la ciencia que se ocupa de las mediciones comparativas del cuerpo humano, sus diferentes partes y sus proporciones, generalmente con objeto de establecer la frecuencia con que se encuentra en diferentes culturas, razas, sexos, grupos de edad, cohortes, etc.”
DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1992).

Atendiendo a la etimología del término Antropometría, encontramos que proviene del griego y significa “la medida del hombre”. Su análisis nos conduce dividir el término en dos partes que nos ayuda a entenderlo: **ἄνθρωπος** (hombre) y **μέτρον** (medida).

La antropometría se sitúa en el campo de la biología y/o física la cual estudia las medidas exactas del cuerpo humano. Persigue la delimitación del mismo con exactitud concediendo el mínimo error a cualquier inexactitud. Este hecho traslada el objeto de la misma a poder evaluar las diferencias entre razas, sexo y la evolución de los individuos a lo largo de su vida.

Nos tenemos que trasladar a finales del siglo XIX para datar el origen de esta disciplina donde los antropólogos (Richer fue una de sus primeras figuras) comienzan a tallar y medir al ser humano con claros fines de salud y nutricional. Se pueden encontrar, desde esas fechas, las primeras mediciones de pliegues cutáneos con el objeto de estimar la masa corporal de los seres humanos. Durante la primera guerra mundial, Matiegka (1921) toma interés por la *eficiencia física* de los soldados y le condujo al interés por la antropometría, cultivando y elaborando métodos para medir y valorar el cuerpo, en este caso de los soldados. Realizó las divisiones corporales en tres partes: grasa, hueso y músculo.

En definitiva, el objeto o finalidad de la antropometría y los distintos métodos de medición, es evaluar el cuerpo humano, desde sus distintas partes y valorando los distintos componentes. Estos componentes los podemos entender como tejidos grasa y tejido muscular. Al igual, se persigue la valoración de las modificaciones que sufre el cuerpo a lo largo de la vida o por acciones externas (como la realización de ejercicio físico) atendiendo a la talla y el peso del individuo.

En general, los métodos de medición antropométrica son fáciles de realizar, no implica un alto costo ni la necesidad de instalación específica pero es ineludible el uso de material o instrumental preciso y atender a los posibles errores, por tanto, la necesidad de tener un protocolo para dar fiabilidad a la medición.

Las mediciones que se han ido realizando durante los años de vida de la disciplina nos ha constatado la variabilidad del cuerpo humano según el sexo, la raza, la edad, etc..., incluso los distintos estilos de vida y la propia nutrición de un determinado contexto social o temporal. Todo estos aspectos manifiestan una evolución en la dimensión corporal según el lugar o el momento histórico de las mediciones. Ante esta cuestión, se pueden entender fenómenos como la obesidad o la desnutrición.

La variabilidad, evolución y modificación de las dimensiones del cuerpo humano ha conducido a la Antropometría la finalidad por recopilar e investigar, incluso analizar, las mediciones del ser humano en su totalidad para entender su evolución.

5.1.- Hacia el concepto de Antropometría

La primera constancia del uso del término *Antropometría* data del siglo XVII por parte del médico y naturista Elsholtz. Si atendemos a su origen etimológico, tiene el origen en el griego y está formado por dos palabras: Antropo- (Anthros: hombre) y –metría (Metron: medida). La Antropometría o *medida del hombre* se erige como ciencia en un contexto donde la comparación del cuerpo humano de las distintas razas adquiere fuerza. Posteriormente, la obra *Antropometrie* del matemático belga Quetelet en 1870 adquiere la figura clave en este campo y en el nacimiento del mismo.

De manera general y siguiendo su origen etimológico, la antropometría se entiende como el estudio de las dimensiones del cuerpo humano, adquiere carácter de ciencia y tiene como objeto el estudio, análisis y comparación de los resultados entre las distintas razas y condiciones significativas.

A continuación exponemos diversos conceptos de Antropometría, organizados de manera cronológica.

Tabla 5.1a: Conceptualizando la Antropometría	
AUTOR/A	CONCEPTOS DE ANTROPOMETRÍA
Malina (1975)	<i>“La antropometría es la ciencia que entiende de las medidas de las dimensiones del cuerpo humano. Los conocimientos y técnicas para llevar a cabo las mediciones, así como su tratamiento estadístico, son el objeto de la antropometría”.</i>
Diccionario de la Real Academia de la Lengua (1992)	<i>“Es la ciencia que se ocupa de las mediciones comparativas del cuerpo humano, sus diferentes partes y sus proporciones, generalmente con objeto de establecer la frecuencia con que se encuentra en diferentes culturas, razas, sexos, grupos de edad, cohortes, etc.”</i>
Torres-Guerrero (1996)	<i>“La antropometría es la disciplina que describe las diferencias cuantitativas de las medidas del cuerpo humano y estudia las dimensiones considerando como referencia a las estructuras anatómicas,</i>

	<i>esto es, que nos ayuda a describir las características físicas de una persona o de un grupo de personas, y sirve de herramienta a la ergonomía con la finalidad de adaptar el entorno a las personas”.</i>
Carranza (2005)	<i>“La antropometría es una rama fundamental de la antropología física. Trata el aspecto cuantitativo. Existe un amplio conjunto de teorías y prácticas dedicado a definir los métodos y variables para relacionar los objetivos de diferentes campos de aplicación”.</i>
Fuks y Gris (2007)	<i>“La antropometría ha sido definida como una interface cuantitativa entre la anatomía y fisiología o entre la estructura y función. Esta nueva especialidad evalúa a través de mediciones diversas, las características humanas de tamaño, forma, proporción, composición, maduración y estudia los problemas relacionados con el crecimiento y la nutrición”.</i>

En la tarea de medir el cuerpo humano, podemos observar la existencia de variables antropométricas que corresponde a aquella característica del mismo que nos permite delimitar y cuantificar en una unidad de medida. En el cuerpo humano, dichas variables son concebidas como variables lineales tales como la altura, la anchura, las longitudes, perímetros y medidas curvas. En definitiva, la distancia que se mide está precisada con puntos de referencia. Por otro lado, también se puede definir el volumen o el espesor de la piel utilizando la inmersión en agua o los pliegues de la piel, respectivamente.

El uso de la Antropometría, según Forriol y Pascual (1990), está orientado a investigar sobre la obesidad, el estado de salud, el crecimiento y la condición física de sujetos o deportistas. Por tanto, la importancia de la antropometría se determina en la necesidad de comprender la relevancia de la medición en un contexto concreto. El propio fin de la medición está focalizado hacia la resolución de las cuestiones que se quieran determinar inicialmente. Es importante conocer la utilidad que se le pretende dar a la medición realizada (Ortega, 2010).

La Antropometría se clasifica en dinámica y estática. El movimiento del sujeto a medir nos determina la diferenciación. Por una parte, la antropometría estática nos indica la medición del cuerpo en una posición detenida, donde son tomados los puntos de referencia para dicha medición, como por ejemplo la medición del largo de un brazo. Por otro lado, la antropometría dinámica nos indica una medición en movimiento. Los puntos de referencia son tomados teniendo en cuenta el movimiento de la parte del cuerpo medida. Continuando el ejemplo anterior, la antropometría dinámica, no sólo determina el largo del brazo, sino que atiende al alcance total del segmento junto al movimiento del brazo, hombro y tronco del sujeto (Carranza, 2005). Esta última forma de estudiar el cuerpo humano en movimiento ha dado lugar a otra ciencia que ha venido en cierta manera a complementar y modernizar a la antropometría, la denominada Cineantropometría.

En definitiva, podemos indicar las siguientes características que definen la ciencia de la Antropometría:

- Tiene carácter de ciencia (Norton y Olds, 1996).
- Como determinábamos anteriormente, es un método sencillo, relativamente rápido y económico para delimitar y definir las distintas dimensiones del cuerpo humano, así como su composición y el tamaño de las mismas (OMS, 1995).
- Se clasifica en antropometría estática y dinámica (Carranza, 2005).
- Supone un estudio de las distintas dimensiones del cuerpo humano que tiene distintos propósitos y que determinan de inicio la propia medición (Restrepo, 2000).
- Los principales objetos de investigación de la Antropometría se orientan hacia el crecimiento, el estado de salud, la obesidad y la condición física (Forriol y Pascual, 1990).
- El conjunto de técnicas que lo componen provienen en su gran mayoría de la antropología física (Ramos, Álzate y Melo, 2007).

5.2.- Cineantropometría

El nacimiento de la noción de la Cineantropometría es precisada inicialmente por parte de los autores Ross y Martell- Jones. Es concebida como la Ciencia que *"estudia la interconexión entre la estructura humana y la función; entre la anatomía y el performance"* (Acosta y García, 2013). Presentada el Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física en 1976 celebrado en la ciudad canadiense de Montreal. El propio De Ross (1976) la define como la *"utilización de la medida en el estudio del tamaño, proporcionalidad, composición y maduración del cuerpo humano en relación al crecimiento, al estado físico y al estado nutricional"* (Esparza, 1993).

En cierto modo, supone el análisis de las distintas dimensiones del individuo en relación con su complexión física. La Bioestadística y la Biometría son ampliadas por la Cineantropometría. Ésta se configura como el campo científico que, de un modo riguroso, define, delimita y mide la forma y/o tamaño, las proporciones, la composición y maduración biológica del cuerpo humano Ross (1982).

La Cineantropometría está sustentada en tres pilares básicos de evaluación que definen Porta, González, Galiano, Tejedo y Prat (1995): la Proporcionalidad, el Somatotipo, y la Composición Corporal, constituyen *la praxis de la Cineantropometría*.

El concepto de Somatotipo proviene de la obra de Sheldon, Steven y Tucker (1940) *"Valoración del físico humano"*. En esta obra recoge la noción del mismo así como las técnicas y métodos esenciales para su análisis. El estudio se llevó a cabo valorando las fotografías dorsal, frontal y lateral de 4000 sujetos varones universitarios, formulando un esquema de tres dimensiones para describir el físico humano o componentes primarios del cuerpo humano: Endomorfia, Mesomorfia y Ectomorfia. Los autores definen el concepto de Somatotipo como el *agrupamiento o cuantificación* de estos caracteres primarios en el cuerpo humano. Dicha diferenciación se asienta

en las primeras placas embrionarias que se pueden identificar en el desarrollo inicial del feto humano.

Por otro lado, la noción de Proporcionalidad está muy ligada al concepto de forma aunque le dota de características diferenciadoras. Esta última se refiere, principalmente, al concepto holístico y global de la estructura que forma en su conjunto, al cual debemos integrar el somatotipo y el propio análisis de los componentes corporales (Carter, 2002; Carter, Rienzi, Gómez y Martín, 2000). El uso de la proporcionalidad está supedita a la necesidad de atender a la variabilidad de seres humano según la raza, el sexo y/o desarrollo de los mismos. Por ello, la comparación entre sujeto a partir de la forma, formalizada mediante el somatotipo y especialmente en componente ectomórfico, resulta complejo. La comparación de sujetos únicamente tomando mediciones directas del cuerpo humano es insuficiente y requiere el uso de otros métodos.

En ese respecto, el método Phantom de Ross y Wilson (1974) ha sido el más utilizado para el análisis y estudio de la Proporcionalidad de las variables antropométricas mencionadas anteriormente. Este modelo continúa siendo una referencia humana promedio y es considerado un modelo teórico, interracial, asexual y bilateralmente simétrico. Aunque plantea algunas dificultades para la medición de la proporcionalidad de sujetos que no están cercanos a los patrones estándares. El método Phantom es la determinación de la Proporcionalidad de un individuo mediante el uso del cálculo de valores medios y desviaciones estándares definidas y adquiere la validez al medir las diferencias entre grupos de individuos o poblaciones de la Proporcionalidad de las características antropométricas (Cabañas, Maestre y Herrero, 2008; Garrido, González, Expósito y Garnés, 2005; Ross y Wilson, 1974)

Por último, el tercer pilar de la Cineantropometría se asienta en el estudio y valoración de la Composición corporal del cuerpo humano. Este aspecto es de suma importancia para determinar problemas alimentarios tales como obesidad o desnutrición debido a que nos señala el exceso de masa grasa o la falta de nutrientes esenciales en el cuerpo humano. El estudio de la Composición corporal está ampliamente utilizado, principalmente, porque nos permite valorar los porcentajes de los distintos tejidos del cuerpo humano. De igual modo, supone un método de fácil acceso y bajo costo económico (De Hoyo, Sañudo y Carrasco, 2008).

Algunos de los métodos más utilizados para valorar y medir la composición corporal se centran en la talla, el peso, el cálculo del Índice de Masa Corporal y/o la realización de pliegues cutáneos.

5.3.- El Índice de Masa Corporal (IMC)

El Índice de Masa Corporal, reconocido por las siglas IMC, hace referencia a una cifra que relaciona el peso (determinada en kilogramos) y la altura (medida en metros al cuadrado) de un individuo. Esta relación se establece mediante la ecuación que se observa a continuación:

$$\text{IMC} = \text{peso (Kg)} / \text{altura (m}^2\text{)}$$

Dicha medida nos proporciona un coeficiente como resultado de la división de ambos valores que nos manifiesta el grado o rango saludable del sujeto en el que se encuentra. Es una de las medidas más extendidas debido a su bajo costo de realización, facilidad para su determinación y junto a la medición de perímetro de cintura son las herramientas más utilizadas para la determinación de aspectos como el sobrepeso (Serra et al., 2002). También conocido por el índice Quetelet por ser el resultado de años de investigaciones del estadista Adolphe Quetelet, el cual pretendía establecer una asociación entre el peso y la altura. En definitiva, expresa una medida sobre la constitución del individuo y no del tejido graso del mismo (Martín et al., 1993).

El principal problema que plantea el uso de esta medida es la ausencia del conocimiento si el exceso o la falta de masa corporal se debe a la masa grasa del cuerpo, por su exceso o falta respectivamente. Martín et al. (2002) señalan que su uso no resulta más válido que las propias tablas de peso ideal.

En deportistas, el uso del IMC puede resultar inexacto porque son individuos que suelen presentar gran porcentaje de masa muscular y poco de masa grasa o, incluso, el poco peso corporal sea debido a la ausencia de masa grasa como en atletas de carreras de larga distancia, culturistas, etc... ; Anecdóticamente, un atleta o deportista con gran porcentaje de tejido magro debido a su elevado desarrollo muscular presenta un IMC elevado, considerado como sobrepeso y, paradójicamente, un sujeto sedentario, con poco porcentaje muscular puede presentar una óptima relación peso-altura. Aunque generalmente, un IMC elevado está relacionado con un exceso de tejido graso en el cuerpo del individuo medio.

Atendiendo a los autores Deurenberg, Weststrate y Seidell (1991), establecieron la relación entre el IMC y el porcentaje de grasa determinado mediante el análisis densitométrico, el cual tiene en cuenta la edad y el sexo. En el caso de los chicos y chicas hasta los 15 años de edad, los autores establecen la siguiente fórmula:

$$\text{Porcentaje de grasa} = 1.51 \times \text{BMI} - 0.70 \times \text{edad (en años)} - 3.6 \times \text{sexo} + 1.4$$

En cuanto a los adultos la fórmula para la predicción fue:

$$\text{Porcentaje de grasa} = 1,2 \times \text{I.M.C.} + 0,23 \times \text{edad (en años)} - 10,8 \times \text{sexo} - 5,4$$

En ambos casos, el valor determinado por el sexo, chico/ chica y hombre/ mujer, tiene un valor de 1 en varones y en las mujeres un valor de 0.

Tanto en validaciones externas como internas, las fórmulas de predicción mostraron estimaciones válidas de la grasa corporal, tanto hombres como en mujeres. Sin embargo, en individuos obesos las fórmulas tuvieron una predicción ligeramente sobreestimados, aunque los valores de errores son iguales a los valores de error usando otros métodos.

El estudio realizado por Hernández et al. (1995) nos muestran resultados similares a poblaciones externas a España, donde fue utilizada dicha fórmula de cálculo. También muestran diferencias significativas entre chicos y chicas.

Cuando es utilizado el valor del IMC en preadolescentes (como es nuestro objeto de estudio) como medida del porcentaje de grasa corporal, debemos tener en cuenta distintos aspectos tales como: el sexo, la raza, el estadio de maduración o, incluso, la distribución de la grasa corporal, principalmente, en el proceso de interpretar los resultados obtenidos. En la comparación entre niños y niñas, la distribución de la grasa así como su porcentaje es sensiblemente diferente. Aunque puedan presentar un IMC análogo, las chicas tendrán (mayoritariamente) un porcentaje de masa grasa mayor en comparación con los chicos, incluso con un IMC parecido o similar (Babio, 2007).

El estudio Enkid (2000) así como las investigaciones de Hernández et al. (1998) nos dotan de tablas la cuales delimitan el sobrepeso y la obesidad desde el percentil 85 al percentil 97 respectivamente. Así mismo, Cole, Belizy, Flegal y Diertz (2000) elaboran unas tablas para comparar internacionalmente a los chicos y chicas según el IMC y no, tomando los percentiles como punto de partida, sino el valor determinado por el IMC. Por tanto, un valor de IMC: 25kg/m² es indicativo de sobrepeso a los 18 años y, superior a los 30kg/m² se considera obesidad.

Tabla 5.3a: Tabla referencia para la comparación de poblaciones internacionales según el modelo de Cole et al. (2000).

Age (years)	Body mass index 25 kg/m ²		Body mass index 30 kg/m ²	
	Males	Females	Males	Females
2	18.41	18.02	20.09	19.81
2.5	18.13	17.76	19.80	19.55
3	17.89	17.56	19.57	19.36
3.5	17.69	17.40	19.39	19.23
4	17.55	17.28	19.29	19.15
4.5	17.47	17.19	19.26	19.12
5	17.42	17.15	19.30	19.17
5.5	17.45	17.20	19.47	19.34
6	17.55	17.34	19.78	19.65
6.5	17.71	17.53	20.23	20.08
7	17.92	17.75	20.63	20.51
7.5	18.16	18.03	21.09	21.01
8	18.44	18.35	21.60	21.57
8.5	18.76	18.69	22.17	22.18
9	19.10	19.07	22.77	22.81
9.5	19.46	19.45	23.39	23.46
10	19.84	19.86	24.00	24.11
10.5	20.20	20.29	24.57	24.77
11	20.55	20.74	25.10	25.42
11.5	20.89	21.20	25.58	26.05
12	21.22	21.68	26.02	26.67
12.5	21.56	22.14	26.43	27.24
13	21.91	22.58	26.84	27.76
13.5	22.27	22.98	27.25	28.20
14	22.62	23.34	27.63	28.57
14.5	22.96	23.66	27.98	28.87
15	23.29	23.94	28.30	29.11
15.5	23.60	24.17	28.60	29.29
16	23.90	24.37	28.88	29.43
16.5	24.19	24.54	29.14	29.56
17	24.46	24.70	29.41	29.69
17.5	24.73	24.85	29.70	29.84
18	25	25	30	30

5.4.- La Composición corporal

La Composición corporal forma parte de los pilares esenciales de la Cineantropometría, junto a la Somatotipo y la Proporcionalidad (Porta et al., 1995) y hace referencia al estudio de la constitución del cuerpo humano, siendo los distintos tejidos el objeto de la misma. La valoración de la composición del cuerpo humano tiene gran relevancia para la mejora y el cuidado de la

salud. La determinación del porcentaje de materia grasa y materia magra nos permite conocer el estado de salud del individuo. Un exceso de materia grasa o la falta de nutrientes esenciales pueden ser síntomas de obesidad o desnutrición.

La obra de Jimdrick Matiegka (1921) conocida como “*The testing of physical efficiency*” se puede considerar como uno de los primeros avances sobre métodos para cuantificar los porcentajes corporales relativos a la masa ósea y muscular, el conjunto formado por la grasa y la piel y, por último, la parte corporal no cuantificable directamente que denominó *remanente*. El autor presenta en su obra la posibilidad de poder medir dichas partes mediante el uso de varias técnicas por la relación directa entre las partes del cuerpo mencionadas con medidas antropométricas. Así estableció una serie de fórmulas para medir las partes del cuerpo humano, de modo que para poder calcular la masa ósea podía tomar de referencia el diámetro de las articulaciones, cuantificar el conjunto de piel y grasa mediante la valoración de los pliegues cutáneos y establecer el *remanente* a partir del sobrante no cuantificado.

En la siguiente tabla 5.4a de Martínez (2009) se recogen los distintos modelos de composición corporal y los componentes de cada uno de ellos.

Tabla 5.4a: Modelos y componentes de la composición corporal.	
Modelos	Componentes
Modelo de dos componentes	Peso Corporal = MLG + MG
Modelo de tres componentes	Peso Corporal = ACT + MSLG + MG
Modelo de cuatro componentes	Peso Corporal = ACT + MM + MR + MG
Lectura	MLG = Masa Libre de Grasa MG = Masa Grasa ACT = Agua Corporal Total MM = Masa Mineral MSLG = Masa Seca Libre de Grasa MR = Masa Residual

La variabilidad de métodos para la medición y cuantificación de la composición corporal nos conduce a la Antropometría como campo de referencia donde hemos apuntados los métodos y modos tales como los pliegues cutáneos o la medición de diámetros en las articulaciones pero también son utilizados otros mecanismos como la propia resonancia magnética o la mencionada densitometría.

En nuestro objeto de estudio consideramos interesante la puesta en valor de un método conocido como la Impedancia Bioeléctrica. De fácil aplicación, nos permite una estimación de la composición corporal de individuos sanos con una alta exactitud. El proceso es muy simple, se pasa una corriente de bajo voltaje a través del cuerpo humano mediante el uso de un aparato al cual debe estar subido el individuo y descalzo. Este método se fundamenta en la distinta velocidad que adquiere la corriente tras el paso por masa magra o masa grasa (Estévez, 2012; Ortega, 2010).

Porta et al., (1995) nos señala tres ámbitos de aplicación del estudio de composición corporal. Los autores señalan el contexto educativo, el campo de la salud (prevención) y el rendimiento motor humano como los principales espacios de acción. En el primero de ellos destacaría las posibilidades que brinda el estudio de la composición corporal en los centros educativos, ya que permitiría a los docentes establecer estrategias de acción ante cuestiones vitales como la obesidad. De ese modo, el objetivo preventivo de controles de composición corporal, tanto en la escuela como en los centros médicos, permitiría establecer políticas y estrategias de acción ante problemas graves de salud. Por último, destacamos en el campo del rendimiento deportivo las posibilidades que ofrece la valoración de la composición corporal, principalmente, porque permite atender al desarrollo corporal de futuros deportistas, así como potenciar aquellas cualidades físicas importantes para el deportista y su vida deportiva.

CAPÍTULO II

**TRATAMIENTO CURRICULAR
DEL AUTOCONCEPTO,
LA AUTOESTIMA,
LA PERCEPCIÓN CORPORAL
Y LA CONDICIÓN FÍSICA.
ESTADO DEL ARTE**

SUMARIO DEL CAPÍTULO II
TRATAMIENTO CURRICULAR DEL AUTOCONCEPTO, LA
AUTOESTIMA, LA PERCEPCIÓN CORPORAL Y LA CONDICIÓN
FÍSICA. ESTADO DEL ARTE

1.- EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA, LA PERCEPCIÓN CORPORAL Y LA CONDICIÓN FÍSICA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA DE REFERENCIA

1.1.- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

1.2.- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía

1.3.- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria

1.3.1.- En cuanto al área de Educación Física

2.- ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES RELEVANTES RELACIONADAS CON NUESTRO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

2.1.- Investigaciones relevantes de ámbito nacional relacionadas con nuestro objeto de estudio

2.2.- Investigaciones relevantes de ámbito internacional relacionadas con nuestro objeto de estudio

2.3.- Análisis comparado de los distintos estudios

1.- EL AUTOCONCEPTO, LA AUTOESTIMA, LA PERCEPCIÓN CORPORAL Y LA CONDICIÓN FÍSICA EN LA NORMATIVA EDUCATIVA DE REFERENCIA

“La Educación Física en Educación Primaria se plantea conseguir el objetivo de “Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”.
LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006).

1.1.- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

El marco legislativo en el que se encuadra nuestro estudio nos traslada inicialmente a la ley de ámbito nacional publicada el 4 de mayo del año 2006 en el Boletín Oficial del Estado. Comienza su redacción realzando la importancia de la educación para *las sociedades actuales* y la creencia férrea de su labor para la preparación hacia el *“bienestar individual y colectivo”*.

La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y la configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.

Los currículos educativos transmiten las necesidades y pretensiones de la sociedad que lo imprime. La búsqueda de la sistematización de la acción educativa para que ésta llegue a todos los rincones de la nación, encuentra en los edictos normativos su piedra inicial para que el deseo de los habitantes de un país pueda ejercer su derecho a la preparación del mismo para afrontar el futuro con garantías de éxito.

El preámbulo de la norma pone de relieve la necesidad de trabajar hacia la construcción de la personalidad del alumnado, abordando dicho trabajo desde todos los campos y/o dimensiones de la personalidad. El articulado de la misma comienza con los principios y fines de la norma, retomando gran parte de lo adelantado en el preámbulo y añadiendo énfasis en aquellos aspectos de especial interés. Nosotros destacamos a continuación aquellos que nos atañen por nuestro objeto de investigación:

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

La equidad se torna como la piedra angular que todo sistema educativo debe tener promoviendo una sociedad más justa y compensadora. Priorizando en aquellos aspectos que colaboren en reponer el daño que la propia sociedad realiza sobre los más débiles, en este caso, la infancia que se inserta en una humanidad un tanto deshumanizada a la deriva de los intereses de lobbies concretados en la economía. La función compensadora adquiere un papel esencial para la construcción de la personalidad del individuo y, sobre todo, en el seno de la escuela donde se promueven toda acción con el fin último del desarrollo integral del alumnado.

Por otro lado, los fines educativos recogen que *el sistema educativo se orientará a la consecución de los siguientes fines*. Del mismo modo que los principios apuntaban hacia el desarrollo de la personalidad, los fines del sistema educativo tienen la finalidad de desarrollo de la misma. Por último, destacamos la adquisición de hábitos saludables promovidos por los fines del sistema educativo, siendo esto parte de nuestro objeto de estudio.

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

En el análisis de los objetivos generales de la etapa de primaria, encontramos en el *k* un verdadero valor hacia nuestro objeto de investigación, subrayando la importancia de la aceptación del propio cuerpo dentro del seno del área de Educación Física.

k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

1.2.- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía

La Comunidad Autónoma de Andalucía, en el ejercicio del derecho de legislar el marco normativo educativo debido a la transferencia educativa recibida del Estado, promueve la Ley de Educación en Andalucía (LEA).

Las pretensiones de la norma se pueden observar claramente en la Exposición de Motivos de la norma. Adquiere un compromiso por concretarse en una ley para todos y todas los andaluces y andaluzas, con el férreo objetivo de mejorar la sociedad buscando un espacio de convivencia más democrático y plural en el ejercicio de la tolerancia.

Esta ley pretende ser una norma para todos y todas, con la que se sientan concernidos todos los ciudadanos y ciudadanas de Andalucía y que sienten las bases para lograr una sociedad más y mejor formada y, en consecuencia, más democrática, más justa, más tolerante, solidaria y más respetuosa con el medio ambiente, dentro de los principios que nuestro Estatuto de Autonomía marca como valores fundamentales de la sociedad andaluza

En esas palabras se puede extraer la actitud de la misma hacia una propuesta educativa cargada de valores dentro de un marco educativo adecuado a la realidad social y cultural de Andalucía.

En el articulado del Título Preliminar observamos dicha idea en los principios de la norma. Se advierte una clara intención hacia un sistema educativo cargado de valores que promuevan el desarrollo integral del alumnado.

El tratamiento del sistema educativo desde una perspectiva inicial donde la formación integral del alumnado se toma como referencia, desde todos sus ámbitos, la encontramos muy cercana a parte de nuestro objeto de investigación.

La mejora de la convivencia como elemento esencial de la vida diaria escolar nos trasmite la importancia, la cual hemos reflejado en nuestro estudio, y la importancia en los contextos escolares donde se pretende una educación en valores del alumnado.

- a) Formación integral del alumnado en sus dimensiones individual y social que posibilite el ejercicio de la ciudadanía, la comprensión del mundo y de la cultura y la participación en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.*
- b) Equidad del sistema educativo*
- c) Mejora permanente del sistema educativo, potenciando su innovación y modernización y la evaluación de todos los elementos que lo integran.*
- d) Respeto en el trato al alumnado, a su idiosincrasia y a la diversidad de sus capacidades e intereses.*
- e) Promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo.*
- f) Convivencia como meta y condición necesaria para el buen desarrollo del trabajo del alumnado y del profesorado, y respeto a la diversidad mediante el conocimiento mutuo, garantizándose que no se produzca segregación del alumnado por razón de sus creencias, sexo, orientación sexual, etnia o situación económica y social.*
- g) Reconocimiento del pluralismo y de la diversidad cultural existente en la sociedad actual, como factor de cohesión que puede contribuir al enriquecimiento personal, intelectual y emocional y a la inclusión social.*
- h) Autonomía, participación, responsabilidad y control social e institucional, como elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes.*

Consideramos oportuno reseñar el objetivo k recogidos en el artículo 5 de la mencionada ley, en el cual se presta atención hacia la necesidad de mejorar la capacidad crítica que promuevan acciones acordes al ejercicio de la superación.

k) Estimular en el alumnado la capacidad crítica ante la realidad que le rodea, promoviendo la adopción de actitudes que favorezcan la superación de desigualdades.

1.3.- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

La figura del Real Decreto 1513/2006 se torna esencial en la labor diaria de cualquier docente a pie de clase. En él se recoge las enseñanzas mínimas de la etapa de primaria, imprimiendo una clara visión de la pretensión normativa en dicha etapa y delimitando los aspectos del currículo de primaria.

De un modo general, nos establece los preceptos normativos de los distintos elementos del currículo. A modo específico, el anexo II del mencionado Real Decreto, recoge los aspectos normativos específicos del área de Educación Física.

1.- Se entiende por currículo de la Educación primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa educativa.

Atendiendo a dicha definición, consideramos oportuno abordar el análisis del tratamiento curricular del Real Decreto ante nuestro objeto de investigación. Previamente al análisis de los elementos del currículo, los Objetivos y Fines de la etapa de Educación primaria señala el interés por proporcionar una educación que permita el desarrollo integral del alumnado, atendiendo a los valores educativos más importantes y matizando la importancia por la aceptación corporal.

La finalidad de la Educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudios, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

k.- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social

El presente marco legislativo disertado presenta como novedad la puesta en escena de las Competencias Básicas que emanan de las demandas educativas desde el Consejo Europeo donde solicita un cambio metodológico orientado hacia un aprendizaje más activo y participativo del alumnado que debe atender, no solo a “saber” sino a “saber hacer”.

Las Competencias Básicas son ocho y reclaman un espacio de trabajo transversal aunque por la lectura pudiera existir una relación directa de alguna con las respectivas asignaturas del currículo.

“Aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”

El Real Decreto recoge y enumera las distintas Competencias Básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En cuanto a lo que concierne a nuestro objeto de estudio, consideramos de interés el desarrollo y trabajo de todas las Competencias Básicas aunque no con la misma intensidad. A priori, la norma dicta una especial atención de las competencias: *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico* por el trabajo en valores como la vida saludable, la comprensión de la tarea y el desarrollo de valores éticos; La *competencia social y ciudadana* reseñado por el necesario desarrollo de habilidades sociales y resolución pacífica de problemas de convivencia; La competencia cultural y artística por el valor que dota al cuerpo como parte del trabajo creativo donde se valora la exploración y la utilización del mismo; La competencia aprender a aprender por el trabajo que se desarrolla en cuanto al conocimiento de sí mismo, lo que supone un espacio interesante para el autoconcepto y la autoestima; Y por último, autonomía e iniciativa personal donde están presentes valores como autosuperación, perseverancia y actitud positiva.

1.3.1.- En cuanto al área de Educación Física

Los fines del área de Educación Física nos imprimen la necesidad de fomentar *“adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz”*. Para dicha actuación, el área debe *“crear hábitos de práctica saludable”* de un modo continuo y durante toda la etapa, *“con lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima”*.

“... asunción de valores como el respeto, la aceptación o la cooperación, transferibles al quehacer cotidiano, con la voluntad de encaminar al alumnado a establecer relaciones constructivas con las demás personas en situaciones de igualdad. De la misma manera, las posibilidades expresivas del cuerpo y de la actividad motriz potencian la creatividad y el uso de lenguajes corporales para transmitir sentimientos y emociones que humanizan el contacto personal”.

La actividad física que se produce como interacción en la vida diaria de clase nos traslada a establecer un entorno muy constructivo en cuanto a las relaciones sociales entre el alumnado.

Los objetivos establecidos en la norma nos solicitan el desarrollo y el logro de las capacidades expresadas en los mismos y se centran en actitudes y valores muy importantes y cercanos a nuestro objeto de estudio.

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Apreciar la actividad física para el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo y las demás personas y reconociendo los efectos del ejercicio físico, de la higiene, de la alimentación y de los hábitos posturales sobre la salud.
3. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas.
5. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
6. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
7. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales.
8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.

En cuanto a los contenidos expresados en el Real Decreto, la norma nos establece unas indicaciones previas generales para la etapa. Atienden a todos los aspectos de interés para trabajar durante el periodo de escolarización del alumnado en el tramo 6-12 años.

El bloque 1, El cuerpo imagen y percepción corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y un control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.

- El bloque 2, Habilidades motrices reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas por tanto adquisiciones relativas al dominio y control motor. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.

- En el bloque 3, Actividades físicas artístico-expresivas se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.

- El bloque 4, Actividad física y salud está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.

- El bloque 5, Juegos y actividades deportivas, presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural

De interés para nuestro estudio, recogemos también los específicos para el tercer ciclo donde se inserta nuestro estudio. Nacen de la concreción de los generales en contenidos más operativos para el uso del profesorado en la programación del día a día. El análisis de los mismos nos permite comprobar un equilibrado tratamiento tanto de contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales. Estos últimos son los más cercanos a nuestro objeto de estudio porque delimitan un campo de trabajo muy positivo para abordar los valores promovidos de la investigación.

Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.
- Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento.
- Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor.
- Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.
- Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.
- Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes.
- Equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas.
- Estructuración espacio-temporal en acciones y situaciones motrices complejas.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.

Bloque 2. Habilidades motrices

- Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.
- Dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción.
- Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices.
- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad.

Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Bloque 4. Actividad física y salud

- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
- Mejora de la condición física orientada a la salud.
- Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.
- Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud.

Bloque 5. Juegos y actividades deportivas

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.
- Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas de diversas modalidades y dificultad creciente.
- Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego. Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Por último, en lo relativo a la evaluación, las capacidades expresadas en los objetivos son medidos los logros obtenidos mediante los siguientes criterios de evaluación específicos para el tercer ciclo:

- 1. Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y presenten cierto grado de incertidumbre.*
- 2. Lanzar, pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.*
- 3. Actuar de forma coordinada y cooperativa para resolver retos o para oponerse a uno o varios adversarios en un juego colectivo, ya sea como atacante o como defensor.*
- 4. Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la práctica de actividades deportivas, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.*
- 5. Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte.*
- 6. Mostrar conductas activas para incrementar globalmente la condición física, ajustando su actuación al conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones corporales y de movimiento.*
- 7. Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales.*

2.- ESTUDIO DE LAS INVESTIGACIONES RELEVANTES RELACIONADAS CON NUESTRO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

“La revisión de la literatura consiste en detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que pueden ser útiles para los propósitos del estudio, así como en extraer y recopilar la información relevante y necesaria que atañe a nuestro problema de investigación. Esta revisión es selectiva, puesto que – generalmente- cada año se publican en diversas partes del mundo cientos de artículos, libros y otras clases de materiales dentro de las diferentes área del conocimiento”
HERNÁNDEZ, R. (2003).

2.1.- Investigaciones relevantes de ámbito nacional relacionadas con nuestro objeto de estudio.

A continuación, enumeramos aquellas investigaciones nacionales relevantes para asentar nuestro marco teórico atendiendo al objeto del estudio doctoral y las presentamos cronológicamente.

2.1.1.- Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima: Cava y Musitu (1999).

2.1.2.- La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa: Goñi y Zulaika (2000).

2.1.3.- Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos: Guillén y Sánchez (2003).

2.1.4.- Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia: Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004).

2.1.5.- Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales: Esteve, Musitu y Lila (2005).

2.1.6.- Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes: de Gracia, Marcó y Trujano (2007).

2.1.7.- El autoconcepto físico durante el ciclo vital: Esnaola (2008).

2.1.8.- Relación entre insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén: Ortega (2010).

2.1.9.- Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos de tercer ciclo de primaria: Guillén y Ramírez (2011).

2.1.10.- El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad de estudiantes de educación física: Soriano, Navas y Holgado (2011).

2.1.11.- Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante: Estévez (2012).

2.1.11.- Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención: Rodríguez y Caño (2012).

2.1.12.- Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo de vital: Molero, Zagalaz y Cachón (2013).

2.1.13.- Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital: Videra y Reigal (2013).

2.1.14.- Imagen Corporal; revisión bibliográfica: Vaquero, Alacid, Muyor y López (2013).

2.1.15.- Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares: Gálvez, Rodríguez, Rosa, García-Cantó, Pérez-Soto, Tarraga y Tarraga (2015).

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Título: Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima.	
Tipo de trabajo: Artículo de revista.	Año: 1999
Autor/es: María Jesús Cava y Gonzalo Musitu.	
Objetivos principales: a- Evaluar la efectividad del programa de intervención "Programa Galatea"	
Aspectos relevantes de la metodología: La investigación se centra en la valoración de la capacidad del Programa Galatea para conseguir los objetivos propuestos: Potenciar la autoestima de los niños y niñas e integrar socialmente a los mismos que tengan problemas o dificultades en el ámbito socioafectivo. El Programa cuenta con 7 módulos de trabajo y un total de 53 actividades. El trabajo de cada módulo está encaminado a conseguir un objetivo común. La duración fluctúa entre tres y cinco meses, dependiendo del número de actividades a realizar y la cercanía entre ellas. El estudio se realizó con una muestra de 537 alumnos/as recogida de tres centros escolares públicos de la Comunidad Valenciana. La edad de los mismos oscilaba entre los 10 y 16 de edad. De igual modo, colaboraron y participaron 21 docentes de los propios centros. Los instrumentos para la obtención de información fueron: Cuestionario de Autoestima A.F.5 (García y Musitu, 1998), Escala EA-P: Evaluación del alumnado por el profesor (García, 1989) y Cuestionario Sociométrico (Arruga, 1974)	
Resultados y/o conclusiones relevantes: La comparación de resultados de la variable autoestima entre el pretest y el postest indica mayores medidas medias en la última medición del grupo experimental. Aunque la diferencia entre ambas es significativa sólo en dos de las cinco dimensiones. Los resultados del análisis diferencial de la variable percepción del alumnado por el profesor indican diferencias significativas en favor al postest. Los datos del grupo control no reflejan diferencias estadísticamente significativas. Los resultados señalan la potenciación del alumnado del grupo experimental de dos de sus dimensiones: autoestima física y autoestima familiar. Este hecho indica que el alumnado puede estar en una etapa de reconfiguración de la autoestima física y familiar. Respecto a la percepción del alumnado por parte del profesorado, los resultados obtenidos señalan una percepción más favorable en la comparación entre pretest y postest en el grupo experimental que no se observa en el grupo control. Sin embargo, el profesorado revela prudencia en cuanto a la percepción del futuro éxito académico del alumnado. En cuanto al número de rechazos, se concreta una disminución de los mismos en dos de los criterios sociométricos: simpatía y equipos de trabajo. Esta disminución podría indicar la idoneidad de atender, integrar y potenciar al alumnado con dificultades de relación con los iguales en su propio grupo.	
Observaciones:	

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa.

Tipo de trabajo: Artículo de revista.

Año: 2000

Autor/es: Alfredo Goñi Grandmontagne y Luis María Zulaika Isasti.

Objetivos principales:

a- Analizar el grado de relación que presentan algunas variables de la práctica deportiva (participación en deporte escolar, condición de titular/suplente en la alineación y el género) con el autoconcepto.

b- Disponer de una radiografía de la situación concreta de los alumnos de 10/11 años de Guipúzcoa con respecto al deporte escolar.

Aspectos relevantes de la metodología:

Muestra representativa de 153 alumnos (79 chicos y 74 chicas) sobre 1527 alumnos/as matriculados en tercer ciclo en la red de colegio públicos de la provincia de Guipúzcoa, mediante el método estratificado proporcional bietápico y conglomerado (Azorín y Sánchez, 1986). De los cuales se tomaron participantes titulares (n=76) y suplentes (N=47) y participantes no practicantes (N=30).

Los instrumentos utilizados fueron tres: Self Description Questionnaire versión correspondiente a la edad de 10/11 (Marsh, Relich y Smith, 1983), Physical Self- Perception Profile (Fox y Corbin, 1989) y Perceived Importance Profile (Fox y Corbin, 1989).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

La observación de las medidas de tendencia central muestra que las medias de la puntuaciones directas en todas las subescalas del autoconcepto correspondientes al grupo de los participantes reflejan valores superiores a los del grupo integrado por los no participantes, siendo en ocasiones estadísticamente significativa en las escalas: Habilidades deportivas, Autoconcepto no-académico, Rendimiento deportivo y Condición Física.

Las puntuaciones directas muestran que el grupo de los titulares ofrecen valores superiores a los otros dos colectivos en todas las escalas relacionadas con el autoconcepto físico, tal y como prueban las medias. Los suplentes registran valores ligeramente superiores a los de los no practicantes en la mayoría de las escalas, salvo en tres.

Los participantes en deporte escolar ofrecen mejores puntuaciones en el autoconcepto que los no participantes, por tanto, es necesario implicar al alumnado en actividades de deporte escolar.

Los titulares muestran mejor autoconcepto que los suplentes e invita a buscar fórmulas para evitar dicha figura.

Se observan ligeras diferencias en función del sexo a favor de los chicos.

Los resultados obtenidos se ajustan en su conjunto, a la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Título: Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos	
Tipo de trabajo: Artículo de revista	Año: 2003
Autor/es: Félix Guillén y Rosaura Sánchez	
Objetivos principales:	
a- Estudiar de forma comparativa el autoconcepto de jóvenes practicantes de deporte frente a jóvenes sedentarios.	
b- Analizar y comparar las relaciones existentes entre el ejercicio físico y el autoconcepto según género y edad de la muestra, tanto en jóvenes practicante de deporte como en jóvenes sedentarios.	
c- Determinar la relación entre ejercicio físico y las dimensiones del autoconcepto: académico, social, familiar y emocional.	
Aspectos relevantes de la metodología:	
La muestra de la investigación tiene un total de 570 individuos, con edades que oscilan entre los 12 y los 24 años (15,82 años de media). En cuanto al número de jóvenes practicante de deporte asciende un total de 395 sujetos y 175 para el subgrupo de jóvenes sedentarios. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron el Cuestionario AFA, Autoconcepto Forma-A de Musitu, García y Gutiérrez (1997).	
Resultados y/o conclusiones relevantes:	
Los resultados señalan diferencias significativas estadísticamente en autoconcepto global entre practicante y sedentarios. De igual modo, en las dimensiones emocional y académica. Según la variable sexo, se muestran diferencias estadísticamente significativas en la dimensión emocional siendo superior el de los varones. La puesta en valor de ambas variables señala un autoconcepto emocional mayor en varones practicantes de actividad física en comparación con el resto de grupos. La introducción de la variable edad no muestra resultados significativos. Por tanto, los autores indican que los jóvenes que practican deporte o actividad física poseen un mejor autoconcepto en comparación con los jóvenes sedentarios. Al igual, determinan ligeros beneficios para el autoconcepto académicos para los jóvenes practicantes de deporte. El estudio según el sexo indica que los varones presentan un mayor autoconcepto emocional.	
Observaciones:	

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2004

Autor/es: Alfredo Goñi, Sonia Ruiz de Arzúa y Arantza Rodríguez

Objetivos principales:

a- Indagar las posibles relaciones entre el autoconcepto y sus dimensiones con distintas variables relacionadas con la práctica deportiva, el género, la edad, el IMC y el grado de satisfacción corporal.

Aspectos relevantes de la metodología:

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 343 estudiantes preadolescentes en un rango de edad de 13 a 16 años. Los estudiantes fueron seleccionados en diferentes colegios públicos de Guipúzcoa y Burgos. Los instrumentos que se utilizaron para la obtención de información fueron el Cuestionario de Autoconcepto Físico- CAF (Goñi, Liberal y Rodríguez de Azúa, 2004), medición y cálculo del IMC, el Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria- EDI (Garner, 1990; TEA, 1998) y la toma de datos de práctica deportiva.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados del cuestionario muestran una puntuación mayor por parte de los varones, aunque la edad no señala un patrón evolutivo. En cuanto a los practicantes asiduos de actividad física o deporte obtienen mayor puntuación en las dimensiones del autoconcepto físico y se observa que el grupo de practicantes de deporte federado obtiene puntuaciones más altas en las subescalas de autoconcepto físico.

Los autores señalan que las chicas presentan percepciones, en todas las dimensiones del autoconcepto y durante la preadolescencia, inferiores en comparación con las chicas. Por otro lado, el grupo que no practica deporte posee un autoconcepto inferior en comparación con el grupo que realiza deporte federado, igualmente, se perciben físicamente mejor. La relación entre el IMC y el autoconcepto físico señala que aquellos más delgados se perciben físicamente mejor y por el contrario, los sujetos de la muestra que presentan un mayor IMC, sobrepeso, poseen un autoconcepto físico peor. Esto puede indicar una relación del autoconcepto físico positivo con los estereotipos estéticos sociales.

Por último, los resultados correlacionales negativos entre las puntuaciones del instrumento EDI y los resultados del Cuestionario CAF, indican una fuerte relación entre aquellos sujetos que presentan un autoconcepto físico bajo y el riesgo de padecer trastornos alimentarios.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales.

Tipo de trabajo: Artículos de revista.

Año: 2005

Autor/es: Jose Esteve, Gonzalo Musitu y Marisol Lila.

Objetivos principales:

a- Conocer cómo se relaciona la socialización familiar con la motivación hacia la práctica deportiva.

b- Determinar el papel de la variable mediadora clima deportivo de los iguales y cómo estas asociaciones se relacionan con el autoconcepto físico.

c- Explorar las posibles relaciones entre el autoconcepto físico, la motivación deportiva y la influencia de la familia y de los iguales según sexo.

Aspectos relevantes de la metodología:

La población de la muestra está compuesta por 351 adolescentes, 119 padres y 133 madres. Aunque el estudio se centró en los núcleos familiares, un total de 105. Los adolescentes son tomados de centros públicos de secundaria y la edad oscila entre 14 y 18 años. Los núcleos familiares están focalizados en zonas urbanas- dormitorio, con nivel social bajo- medio y presentan bajo nivel de actividad física.

Los instrumentos de toma de datos se organizan en torno a dos baterías. La primera de ella está consignada a madres y padres y compuesta por la Escala de Autoconcepto (AF5) de García y Musitu (1999), la Escala de Socialización familiar SOC-30 de Herrero, Musitu, García y Gómis (1991) y la Escala de Clima familiar deportivo CFD de Escartí, García-Ferriol y Musitu (1993). La segunda batería, destinada al grupo de adolescentes, la constituye la Escala de Clima de iguales en la práctica deportiva CIPD de Escartí y García- Ferriol (1993), el Inventario de motivos para la práctica deportiva, el Test de Capacidad motriz de García-Ferriol y Busso (2001) y el Course Navette de Leger y Lambert (1982).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los autores señalan que el objetivo de verificar el modelo de vinculación del estilo de socialización familiar, la motivación hacia la práctica, el clima familiar deportivo, el clima deportivo de los iguales y el autoconcepto físico se ajusta y explica en un 50% de la varianza del autoconcepto físico.

Los resultados indican que el clima deportivo y el clima familiar tienen un efecto sobre la motivación hacia la práctica de actividad física en chicos aunque dicho efecto no se muestra en chicas. En este caso, las chicas muestran diferentes fuentes hacia la motivación para la práctica deportiva.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2007

Autor/es: Manuel de Gracia, María Marcó y Patricia Trujano

Objetivos principales:

a- Adaptar y validar previamente los siguiente cuestionarios: ChEAT: Children Eating Attitudes Test (Maloney et al., 1998, 1989), LAWSEQ: Lawrence Self-Esteem Questionnaire (Lawrence, 1981) y BES: Body Esteem Scale (Mendelson y White, 1982).

b- Estudiar la relación de la autoestima general y corporal según el sexo y la edad, y con las actitudes alimentarias de la población de la muestra.

c- Identificar aquellos factores que se asocian con los Trastornos de Conducta Alimentaria en una población de preadolescentes con normopeso.

Aspectos relevantes de la metodología:

La población de la muestra la constituyen 457 preadolescentes con edades que oscilan entre los 8 años y los 12. La media de edad de la misma se sitúa en los 10,17 años. Tomada de los centros públicos de la provincia de Girona de primaria y secundaria. Parte de un planteamiento transversal.

Los instrumentos para la recogida de información lo componen: ChEAT: Children Eating Attitudes Test (Maloney et al., 1998, 1989), LAWSEQ: Lawrence Self-Esteem Questionnaire (Lawrence, 1981) y BES: Body Esteem Scale (Mendelson y White, 1982).

La traducción de los cuestionarios al castellano se efectuó atendiendo a principios y recomendaciones de Hambleton (2001), Sperber (2004) y Sánchez et al. (2005).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los autores recogen que la fiabilidad de todos los instrumentos utilizados es aceptable tras los resultados obtenidos y la comparación con otros estudios similares.

Los datos encontrados no manifiestan que los chicos posean una mayor autoestima corporal que las chicas globalmente, aunque si revelan diferencias según la edad: En la medida que aumenta la edad, se produce una disminución de la autoestima corporal.

En el caso de los resultados de la autoestima general, si se pone de manifiesto una mayor de la misma en chicos en comparación con las chicas. Atendiendo a la edad, los valores de autoestima general aumentan progresivamente.

Los chicos con un IMC normal presentan un mayor control alimentario y preocupación por la dieta en comparación con las chicas. Al igual, tanto en un sexo como en otro, un IMC mayor se asocia con una autoestima menor.

En general, las chicas seleccionan una figura menor tanto real como futura en comparación con los chicos. El deseo de la delgadez se hace patente. Por otro lado, existe un porcentaje de chicos que desea una figura futura mayor, principalmente, por el deseo de un cuerpo musculoso en el futuro.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Título: El autoconcepto físico durante el ciclo vital	
Tipo de trabajo: Artículo de revista	Año: 2008
Autor/es: Igor Esnaola	
Objetivos principales:	
a- Analizar el desarrollo del autoconcepto físico a lo largo de un ciclo vital	
Aspectos relevantes de la metodología:	
<p>Estudio transversal de una muestra de participantes de 1259 individuos tomados de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Los rangos de edad se establecen entre los 12 y mayores de 55 años. A su vez se establecieron cuatro subgrupos de análisis: 12-18 años, 19-30 años, 31-49 años y mayores de 55.</p> <p>El autor plantea la necesidad de un estudio que muestre el desarrollo del autoconcepto conforme la edad avanza. La no existencia de estudios longitudinales al respecto, debido principalmente por la dificultad para su realización, le conduce a plantear un estudio transversal que le permita establecer y analizar el desarrollo del autoconcepto físico de las personas.</p> <p>El instrumento para la recogida de datos utilizado, está traducido a la lengua Vasca y proviene del Cuestionario de Autoconcepto Físico AFI (Esnaola, 2005).</p>	
Resultados y/o conclusiones relevantes:	
<p>Los varones presentan una disminución de los valores en las escalas de habilidad física y condición física a lo largo del paso de los años. Explicable por la pérdida de capacidades a lo largo de la vida. El grupo de mujeres que mejores puntuaciones presenta en general, son el grupo de mayores de 55 años. Este aspecto se explica por la creciente cultura de la esbeltez en la adolescencia y juventud.</p> <p>Los resultados obtenidos en la percepción de la fuerza contradicen el desarrollo de la misma a lo largo de la vida. La fuerza disminuye conforme pasan los años pero los resultados obtenidos en mujeres presentan mejores puntuaciones en mujeres mayores de 55 años.</p> <p>Los resultados en varones mayores de 55 años indican que se perciben con peor habilidad física, condición física y fuerza, aspecto que se ajusta al desarrollo evolutivo de las personas a lo largo de la vida. De igual modo, los varones jóvenes se perciben con mayor fuerza, principalmente, por el deseo de adquirir mayor musculatura.</p> <p>Tanto en mujeres como en varones, el grupo de mayores de 55 años obtiene la puntuación mayor en la escala de atractivo físico. El autor considera que la presión social por el culto al cuerpo está más ligada en la etapa adolescente y juventud.</p>	
Observaciones:	

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Relación entre insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén.

Tipo de trabajo: Tesis Doctoral

Año: 2010

Autor/es: Amparo Ortega

Objetivos principales:

a- Indagar sobre la percepción de la imagen corporal que tiene el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén, así como determinar el IMC y el porcentaje de grasa corporal.

b- Conocer la relación entre satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado de la muestra.

c- Analizar la influencia que en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico tienen los agentes de socialización primarios y secundarios y la actividad físico- deportiva.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de la investigación fue recogida de los institutos de Jaén, capital de la provincia andaluza de igual nombre. Ascende a un total de 296 alumnos y alumnas y tuvo un planteamiento mixto.

Los instrumentos de recogida de información fueron cuestionarios sobre autoestima, autoconcepto físico y silueta corporal, realización de valoración antropométricas y evaluación de la composición corporal, desde la parte cuantitativa. En cuanto a la parte cualitativa, se realizó un grupo de discusión con profesionales del ámbito del objeto de la investigación. Finalmente, ambos resultados fueron triangulados en un proceso validado y base para nuestra investigación.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados del estudio muestran diferencias significativas en el test de siluetas corporales, entre la percibida y la deseada. Indicando insatisfacción corporal. Las chicas muestran una autoestima menor en comparación con los chicos. Éstos se encuentran, en general, más satisfechos con la imagen corporal y realización de actividad física. En cuanto a las siluetas corporales, tanto chicos como chicas señalan una silueta corporal deseada que ya poseen y es corroborada por las medidas antropométricas y el IMC. Este dato infiere en la autora que existe un problema de percepción corporal por parte del alumnado. Tanto el deseo de los chicos por adquirir una silueta corporal más gruesa (musculada) como el deseo de una silueta más delgada por parte de las chicas, es reseñado por el grupo de discusión y por los hallazgos de la autora, un reflejo de una sociedad mediatizada por cánones de bellezas impulsados por los medios de comunicación y la influencia de los iguales.

Por último, el grupo de discusión manifiesta su preocupación por la problemática y advierte la necesidad de un tratamiento especial por parte de los profesionales de la educación física.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Título: Relación entre autoconcepto y condición física en alumnos de tercer ciclo de primaria	
Tipo de trabajo: artículo de revista	Año: 2011
Autor/es: Félix Guillén García y Montserrat Ramírez Gómez.	
Objetivos principales:	
<p>a- Analizar y estudiar la relación que se establece entre la condición física o condicionamiento físico y el nivel de autoconcepto de los niños de los últimos cursos de la Educación Primaria.</p>	
Aspectos relevantes de la metodología:	
<p>La muestra estuvo compuesta por un total de 75 niños y niñas de entre 10 y 13 años, 36 de ellos eran chicas y 39 chicos y pertenecían a alumnado de quinto y sexto curso.</p> <p>Los instrumentos para la recogida de información usados para el estudio (Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris y pruebas físicas para valorar la condición física: prueba de velocidad, resistencia, flexibilidad, fuerza abdominal y de piernas, lanzamiento de balón medicinal y circuito de agilidad) cuentan con gran aceptación en la comunidad científica y han sido seleccionados por su idoneidad. Concretamente, el Alpha de Cronbach calculado del cuestionario es ,982.</p>	
Resultados y/o conclusiones relevantes:	
<p>El alumnado de sexto presenta mejores resultados en las pruebas de condición física en comparación con el alumnado de quinto curso. En cuanto al género, los hallazgos son los esperados, los chicos tienen mejores resultados en las pruebas relativas a la fuerza y la resistencia y las chicas en la prueba de flexibilidad.</p> <p>Atendiendo a los subdominios del autoconcepto que mide el cuestionario, encontraron que existía gran correlación entre ellos. Especialmente, entre el comportamiento positivo y el resto de subdominios.</p> <p>En líneas generales, los autores señalan poca correlación entre las subescalas del autoconcepto y las pruebas físicas. Destacan la relación entre la prueba de abdominales y la subescala "conducta" y "felicidad"; posee una relación significativa negativa la prueba "agilidad" y la dimensión "inteligencia": a menor puntuación en la prueba, mayor puntuación en el autoconcepto intelectual.</p> <p>Por último, los autores reseñan que los datos encontrados tienen algunas limitaciones. En primer lugar, por el tamaño de la muestra y, en segundo lugar, apuestan por aumentar el número de instrumentos de recogida de datos para poder comparar con más investigaciones. Al igual, indican la idoneidad de realizar un estudio longitudinal para conocer cómo evoluciona estos conceptos.</p>	
Observaciones:	

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad de estudiantes de educación física.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2011

Autor/es: José Antonio Soriano Llorca, Leandro Navas Martínez y Francisco Pablo Holgado Tello.

Objetivos principales:

a- Analizar si el género y la edad introducen diferencias en el autoconcepto físico, dentro de la clase de educación física.

Aspectos relevantes de la metodología:

Estudio realizado con una muestra (muestreo aleatorio simple) de 574 alumnos/as de Educación Secundaria, entre los 11 y 17 años y pertenecientes a la Comunidad Valenciana. Se usó el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza. Es decir, *las chicas tienen puntuaciones medias inferiores a las de los chicos*. No siendo significativas en autoconcepto general y autoconcepto físico.

A partir de la prueba de Levene, es estadísticamente significativa, en las chicas, el autoconcepto general y, en los chicos, la habilidad física, condición física, fuerza y autoconcepto general.

Los resultados de la ANOVA muestran diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en: condición física, fuerza y autoconcepto general. En el grupo de los chicos, la edad introduce diferencias sólo en atractivo físico.

Los resultados obtenidos son similares a otras investigaciones precedentes. Los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas en cuatro de las seis subescalas que mide el cuestionario. El mejor autoconcepto físico por parte de los chicos se puede explicar por varias razones. En primer lugar, los factores de la imagen corporal influyen más en la autoestima de las chicas o que la relación entre las dimensiones del autoconcepto físico y el sexo se ven moduladas por la variable práctica deportiva. En segundo lugar, atendiendo a la variable edad, los resultados muestran un descenso en las puntuaciones conforme se tiene más edad, en condición física, fuerza y atractivo físico. La explicación del descenso es, por una parte, la evolución del autoconcepto físico y, por otra, la gran presión que soportan el atractivo físico como la condición física. El ideal femenino de delgadez y el modelo musculoso para los chicos ejercen una gran influencia en la edad adolescente.

La dimensión de autoconcepto general en las chicas no muestra la tendencia de las demás dimensiones, y no decrece con la edad sino que sufre un aumento.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante.

Tipo de trabajo: Tesis doctoral

Año: 2012

Autor/es: Manuel Estévez

Objetivos principales:

a- Indagar sobre la percepción de la imagen corporal que tiene el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante, así como determinar el índice de masa corporal y el porcentaje de tejido graso.

b- Conocer la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado de la muestra.

c- Analizar la influencia que en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico tienen los agentes de socialización primarios y secundarios y la actividad físico-deportiva.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de la investigación ascendió a un total de 1.150 estudiantes de la ciudad de Alicante. El alumnado corresponde al segundo ciclo de la educación secundaria y la edad de los participantes oscila entre los 14 a 17 años.

Tiene un planteamiento mixto, por tanto los instrumentos de recogida de datos se organizan en torno a este planteamiento. Por un lado, los datos cuantitativos se tomaron a través del Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, el cuestionario de Autoconcepto físico de Marsh y Soundherland, una modificación validada del Body Shape Questionnaire y el test de siluetas corporales de González y Marrodán (2008). Por otra parte, para los datos cualitativos se realizó un grupo de discusión con expertos en la materia y encuestas autocumplimentadas por parte del profesorado del departamento de educación física de los centros tomados para la investigación.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

El autor reseña la existencia de insatisfacción corporal a partir de las diferencias significativas entre la silueta deseada y percibida por parte del alumnado. La comparación con el IMC registrado por las mediciones antropométricas señalaban que se percibía diferente a los datos recogidos en el IMC. Se perciben de un modo diferente y desean como son en la realidad.

Los chicos adolescentes tienen mejor autoconcepto y autoestima que las chicas en general. De igual modo, perciben mayor satisfacción en la práctica deportiva en comparación con las chicas.

Tanto el profesorado experto del grupo de investigación como el profesorado de los centros de secundaria, consideran que la educación física es una materia importante para tratar aspectos de mejora de imagen corporal y que estas edades son un periodo de preocupación en este sentido, especialmente, en el grupo del sexo femenino.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2012

Autor/es: Carmen Rodríguez Naranjo y Antonio Caño González

Resumen:

El valor del artículo para nuestra investigación se centra en la importancia de la revisión en relación al planteamiento de nuestra propuesta de intervención. Atendiendo a los propios autores, el artículo se estructura en cuatro partes. En primer lugar se pretende realizar una distinción y búsqueda de las relaciones existentes entre tres nociones teóricas: autoconcepto, autoestima y percepción de autovalía; En la segunda parte del mismo, los autores realizan una revisión de la trayectoria del concepto de autoestima desde el prisma del género y, haciendo constancia, de aquellas contingencias de reforzamiento que afectan a su estabilidad; En tercer lugar, se indican los descubrimientos de distintas investigaciones relacionadas sobre la relación entre una deficitaria autoestima con problemas emocionales, conductuales y/o de salud; Por último, se reseñan los resultados en investigaciones sobre autoestima para enumerar estrategias para la mejora en la etapa de la adolescencia.

Aspectos relevantes de la metodología: Estudio de revisión de la literatura existente.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

La relación existente entre el autoconcepto (todas sus dimensiones) y la autoestima se sustenta en la validación de la Escala de Rosenberg realizada por Martín, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007).

La percepción de autovalía es entendida como la valoración de la capacidad de actuación ante las situaciones que son significativas para el individuo, siendo muy influyentes en su autoestima. En la etapa de la adolescencia hay una fluctuación de la autoestima, se produce un distanciamiento entre los valores de la autoestima (no en el autoconcepto), mostrando el sexo femenino peor valor y se muestra (la etapa) como un periodo muy sensible en la formación de la misma. El devenir en los aspectos significativos de los adolescentes son responsables de la disminución en su percepción de autovalía.

Niveles bajos en autoestima se relacionan (en mayor o menor medida) con síntomas depresivos, reacciones de ansiedad, desesperanza, tendencia suicidas, conductas agresivas y antisociales, consumo de alcohol, violencia escolar y relacional, peor salud física, trastornos de anorexia y/o bulimia y un menor rechazo a mantener relaciones sexuales sin protección.

En cuanto a las estrategias, centrar la actuación en la mejora de la autoestima, mejorar las habilidades sociales para el afrontamiento de situaciones problemáticas, plantear actividades-juegos cooperativos y creativos, proyectar actividades físicas y control alimentario para mejorar su percepción de autovalía, acometer actuaciones en el seno escolar y en la etapa de la preadolescencia resultan más eficaces y que estas se realicen por personas significativas para el alumnado.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2013

Autor/es: David Molero, María Luisa Zagalaz-Sánchez y Javier Cachón-Zagalaz.

Objetivos principales:

- a- Evaluar el autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital obtenido valoraciones del mismo en sujetos de distintos grupos de edad.
- b- Conocer los resultados obtenidos en la valoración de las distintas dimensiones consideradas en el autoconcepto físico y si éstas están correlacionadas entre sí.
- c- Comprobar si existen diferencias significativas a nivel estadístico en las percepciones del autoconcepto físico obtenidas en función de las variables edad y del sexo de los participantes.
- d- Establecer cuáles son las escalas que más predicen la valoración global del Autoconcepto Físico General (AFG) en los sujetos de la muestra.

Aspectos relevantes de la metodología:

Estudio de corte transversal con el objeto de recopilar información longitudinal en una muestra de 152 participantes. De los cuales, un 26,97% (41 sujetos) fueron hombres y un 73,03% (111 sujetos) eran mujeres. De igual modo se clasificó la muestra en tres grandes grupos que comprendían: *adolescencia (12-18 años)*, *edad adulta (19- 59 años)* y *personas mayores de 50 años*.

El instrumento utilizado fue "Cuestionario de Autoconcepto Físico CAF" (Goñi et al., 2006).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los autores destacan la mejora progresiva del autoconcepto físico general a lo largo de la vida, como uno de los principales resultados obtenidos aunque en el periodo de la preadolescencia se presenta un descenso, encontrando similitudes con estudios parecidos.

Señalan en el inicio y la mitad de la vida los valores más de autoconcepto físico.

El análisis de los distintos grupos de edad en función del sexo, no determinan diferencias significativas en los hombres aunque si en las mujeres, siendo particularmente interesante las diferencias entre dos grupos de edad en las subescalas de Habilidad Física y Fuerza. Donde las mujeres mayores de 50 años se perciben con mayor fuerza en comparación con las mujeres del grupo de menor edad. Los autores indican la posibilidad a que sea debido a la *cultura de la delgadez* (Vandereycken y Meerman, 1984) en la cual se asocia el modelo ideal corporal a la delgadez y, por tanto, la ausencia de masa muscular.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2013

Autor/es: Antonio Videra García y Rafael Reigal Garrido

Objetivos principales:

a- Observar las relaciones entre la satisfacción vital, percepción de salud y el autoconcepto físico.

Aspectos relevantes de la metodología:

Los autores plantean dos hipótesis iniciales. En primer lugar, plantean que la percepción de salud así como el autoconcepto físico son predictores de la propia autovaloración de la satisfacción de su vida. Por otra parte, consideran que la variable sexo concibe diferencias en las autopercepciones del estudio y las relaciones que se generan entre ellas.

La muestra de participantes asciende a un total de 1648 adolescentes recogida de la ciudad de Málaga y la edad de los mismos oscila entre los 14 años y 16.

El Cuestionario de Autoconcepto Físico- CAF (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006), El Cuestionario de Salud General- GHQ (Goldberg, 1972, 1978; Muñoz, Vázquez- Barquero, Rodríguez, Pastrana y Varo, 1979), la Escala de Satisfacción Vital- SWLS (Diener et al., 1985) y un cuestionario sociométrico son los instrumentos utilizados para la recogida de datos.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados muestran que los chicos en comparación con las chicas tienen mejor autoconcepto físico. En cuanto a la percepción de la salud, los chicos poseen una valoración más positiva en comparación con las chicas. No se presentan diferencias significativas según sexo en relación con la satisfacción vital.

Los autores manifiestan la existencia de relaciones significativas entre las variables del estudio, por tanto, señalan que la satisfacción con la vida propia tiene relación con aspectos de cómo nos auto-percibimos en aspectos como la salud propia o la imagen corporal. Al igual, los resultados obtenidos indican la importancia en la adolescencia de tener un autoconcepto físico positivo, más en chicas que en chicos.

La relación entre las variables de satisfacción vital y percepción de salud resalta la importancia de poseer un estado óptimo de salud como aspecto relevante para estar satisfecho en la vida.

En definitiva, los resultados hallados indican el valor del autoconcepto físico y el estado de salud como parte esencial para tener una valoración positiva de la vida.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS	
Título: Imagen Corporal; revisión bibliográfica.	
Tipo de trabajo: Artículo de revista	Año:2013
Autor/es: Raquel Vaquero- Cristóbal, Fernando Alacid, Jose María Muyor y Pedro Ángel López-Miñarro.	
Objetivo principal:	
<p>a- Analizar el estado actual de las investigaciones sobre la imagen corporal, las variables sociodemográficas que influyen sobre ella y su relación con las composiciones corporal, la realización de dietas, los trastornos de la conducta alimentaria, el deporte y los programas de intervención y prevención.</p>	
Aspectos relevantes de la metodología:	
<p>Los autores realizaron una búsqueda en distintas webs de referencia: ISI, Dialnet y Medline. De igual modo, indagaron en la bibliografía de la documentación seleccionada inicialmente.</p>	
Resultados y/o conclusiones relevantes:	
<p>Los autores reseñan un mayor influjo sociocultural en aspectos como la percepción de masa corporal, insatisfacción corporal y peor autoconcepto físico general. La <i>obsesión colectiva por la imagen corporal</i> transmitida por la sociedad occidental consumista provoca gran presión sobre los individuos de la misma. El exceso de preocupación por la imagen trae consigo un aumento de dietas, control alimentario y tratamientos para la modificación corporal.</p> <p>Existe una clara vinculación entre los medios de comunicación masivos (prensa, revistas, televisión, etc...) y la promoción de la cultura “<i>pro-esbeltez</i>”. Los autores promueven la necesaria regulación legislativa por el influjo sobre la población adolescente. En cuanto a la evolución de la imagen corporal, las investigaciones revelan que a lo largo del paso de los años el deseo por una imagen corporal menor aumenta. Este hecho se relaciona con niveles de autoestima menores. Atendiendo al género, estos valores son mayores en las chicas en comparación con los chicos. Los problemas derivados de la imagen corporal en chicos y chicas son diferentes. Los chicos desean un mayor volumen corporal asociado a la musculatura, sin embargo las chicas desean una menor figura.</p> <p>Se constatan dos tendencias en la relación entre la imagen corporal y el ejercicio físico. Por una parte, los individuos activos que realizan ejercicio físico con regularidad tienen una mejor imagen corporal. El propio estado de salud, la autoestima y la imagen corporal percibida tiene una relación significativa y positiva. Por otro lado, se ha encontrado un efecto negativo del ejercicio físico en la evolución de la imagen corporal y la autoestima. Existe una influencia negativa debido al influjo de esta con el rendimiento deportivo así como la propia autoevaluación en deportes donde la imagen corporal y el control del peso corporal son muy importantes, tales como los deportes de resistencia o la gimnasia artística.</p> <p>Por último, los autores encuentran necesarios el planteamiento de programas de prevención, así como herramientas para detectar esos problemas de la imagen corporal.</p>	
Observaciones:	

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2015

Autor/es: Arancha Gálvez Casas, Pedro L. Rodríguez García, Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García-Cantó, Juan J. Pérez-Soto, Loreto Tarraga Marcos y Pedro Tarraga López

Objetivos principales:

a- Analizar la relación entre el autoconcepto y el peso corporal en una muestra de escolares.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de participantes de la investigación cuenta con 216 escolares entre 8 años y 11 de la Región de Murcia.

Los instrumentos para la recopilación de datos se centran en el uso de la Escala de Autoconcepto de Piers- Harris y la medición del peso y la altura para un posterior cálculo del IMC.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados de la medición antropométrica indican valores (absolutos) superiores en chicos en comparación con las chicas. El análisis de los resultados del IMC señalan una prevalencia de obesidad en chicos mayor pero una tasa de obesidad superior en chicas.

Los resultados del cuestionario de autoconcepto no manifiestan diferencias estadísticamente significativas en el análisis del autoconcepto general y en sus dimensiones.

El estudio correlacional entre las variables indicaron varios aspectos de interés, reseñando la relación significativa entre el peso corporal y el autoconcepto. Los resultados con puntuaciones superiores en la escala de autoconcepto, presentaban un peso situado en el estado de normopeso. Por el contrario, aquellos sujetos de la investigación que presentaron las puntuaciones más bajas, eran los que estaban en un estatus de obesidad.

Los autores destacan como relevante que los individuos de la muestra que tenían sobrepeso con buena condición física no presentaban resultados inferiores o bajos en autoconcepto, sin embargo aquellos que no tenían buena condición física, si presentaban valores bajos en el cuestionario de autoconcepto.

Las siguientes dimensiones del autoconcepto (intelectual, físico, satisfacción vital y global) se relacionan significativamente con el IMC, siendo el autoconcepto físico la dimensión que muestra una mayor relación.

Los autores infieren una posible relación entre el autoconcepto y el estatus de peso corporal, indican que esta relación puede estar determinada por la insatisfacción corporal provocada por su elevado peso corporal e imagen corporal gruesa. Este hecho a lo largo del tiempo puede generar niveles bajo de autoestima.

Observaciones:

2.2.- Investigaciones relevantes de ámbito internacional relacionadas con nuestro objeto de estudio.

A continuación, enumeramos aquellas investigaciones nacionales relevantes para asentar nuestro marco teórico atendiendo al objeto del estudio doctoral.

2.2.1.- Self- Concept: Validation of Construct Interpretations: Shavelson, Hubner y Staton (1976)

2.2.2.- Relation of physical education to self-concept (Relación entre la educación física y el autoconcepto: Petrakis y Bahls (1991).

2.2.3.- Children's physical activity and physical self- perceptions (Actividad física en niños y autopercepción física): Crocker, Eklund y Kowalski (2000).

2.2.4.- Association between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables (Asociación entre la pubertad y los problemas alimenticios, la imagen corporal y otras variables psicológicas): Ackard y Peterson (2001).

2.2.5.- Body composition, eating behaviour, food-body concerns and eating disorders in adolescent girls (Composición corporal, conducta alimentaria, preocupaciones y trastornos de la alimentación en chicas adolescentes): Boschi, Siervo, D'Orsi, Margiotta, Trapanese, Basile, Nasti, Papa, Bellini y Falconi (2003).

2.2.6.- Self- Esteem changes in the middle school years: a study of ethnic and gender groups (Cambios de la autoestima en la preadolescencia: un estudio de grupos étnicos y género): Adam, Khun y Rhodes (2006).

2.2.7.- La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años: García y García (2006).

2.2.8.- Conductas alimentarias a riesgo asociadas a los trastornos de la alimentación y su relación con la imagen corporal percibida en adolescentes: López, Molina, Rojas y Andarita (2009).

2.2.9.- Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género: Trujano, Nava, de Gracia, Limón, Alatraste y Merino (2010).

2.2.10.- Estilo de vida, práctica de actividad física e imagen corporal del alumnado de enseñanza superior de una población portuguesa: Azevedo (2012).

2.2.11.- A autoestima afeta a insatisfação corporal em adolescentes do sexo feminino? (¿Afecta la autoestima a la insatisfacción corporal en adolescentes del sexo femenino?): de Souza, Marcele, Dias, Tavares y Caputo (2014).

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Relationship of physical education to self-concept.

Relación entre la educación física y el autoconcepto.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 1991

Autor/es: Elizabeth Petrakis y Viola Bahls

Objetivos principales:

a- Examinar si un programa de educación física escolar, sin el objetivo de mejora del autoconcepto, tiene influencia sobre el autoconcepto de chicos y chicas de 1er grado a 4º grado.

Aspectos relevantes de la metodología:

Los autores plantean la hipótesis sobre si el programa de educación física tendría un efecto positivo en el autoconcepto de los escolares de 1º, 2º, 3º y 4º grado. La muestra perteneciente a dos escuelas parroquiales, cuenta con un total de 212 alumnos/as y provienen de un mismo nivel socioeconómico y cultural. Una de las escuelas no tiene profesor de educación física ni programa de educación física y la otra sí.

Para medir el autoconcepto y tomar datos al respecto se tomó la Escala de Autoconcepto de Martinek- Zaichowsky. Se realizó un pretest (septiembre) y un postet (abril).

El programa de educación física consta de dos sesiones semanales de 30 minutos de duración, con ejercicios de ejercicios físicos, actividades locomotoras, actividades de ritmo, acrobacias y juegos de baja organización. Las sesiones divididas en tres partes, dedican 30% al calentamiento, 65% al contenido de la lección y un 5% a la evaluación y cierre de la misma.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

El análisis de los resultados obtenidos indicó una interacción significativa entre el tiempo, el grupo y el grado del alumnado. Hubo significancia entre el tiempo de trabajo y el grado en el grupo el cual había participado en el programa específico.

Los autores reseñan que la educación física no mejoró el autoconcepto global del alumnado en general, aunque si se observó mejora en segundo grado.

Los autores reflexionan finalmente que si se pretende utilizar el área de educación física como medio de mejora del autoconcepto en escolares, el objetivo del área debe estar orientado hacia ese fin. Se debe incorporar al propio programa educativo. De igual modo, es necesaria una investigación longitudinal sobre los factores personales, ambientales y culturales, para establecer si la educación física ejerce efectos sobre el autoconcepto.

Observaciones: Traducción propia.

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Children's physical activity and physical self-perceptions.

Actividad física en niños y autopercepción física.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2000

Autor/es: Peter R.E: Crocker, Robert C. Eklund y Kent C. Kowalski

Objetivos principales:

a- Determinar la relación entre el autoconcepto físico (autopercepción físico) y la actividad física en un grupo de escolares de 10 a 14 años.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra del estudio estuvo constituida por una población de 446 chicos y chicas canadienses de entre 10 a 14 años pertenecientes a los grados 5º a 8º.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron el Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C), con el objeto de evaluar el grado de actividad física, y el Physical Self-Perception Profile- PSPP (Fox y Corbin, 1989; Fox, 1990) para evaluar el autoconcepto físico.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados de la investigación apuntaron que los chicos eran físicamente más activos y tenían una percepción más positiva de su fuerza, habilidades deportivas y autoestima en comparación con las chicas. Esto es probable por la dominancia de los deportes de tradición masculina sobre los femeninos en la escuela. Sin embargo no resultaron evidencia sobre la relación entre el autoconcepto físico y la actividad física según la variable de sexo.

Los autores remarcan que es necesario explorar con más detalle, las razones que subyacen a las diferencias entre los sexos en las preferencias de actividades físicas y frecuencias de participación en las mismas.

Aunque los resultados de los chicos mostraban significativamente una mayor puntuación en actividad física y competencia deportiva, la relación entre actividad física y autopercepción física era similar en chicas y en chicos.

El siguiente paso que apuntan desde la investigación es determinar la relación entre la actividad física y la percepción de la autoestima de los chicos y chicas practicantes de deporte.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Association between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables.

Asociación entre la pubertad y los problemas alimenticios, la imagen corporal y otras variables psicológicas.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2001

Autor/es: Diann M. Ackard y Carol B. Peterson

Objetivos principales:

a- *To examine associations between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables.*

Examinar las asociaciones entre la pubertad y los problemas alimentarios, la imagen corporal y otras variables psicológicas.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de investigación estuvo compuesta por dos estudios y fue tomada de Minnesota-Minneapolis (USA). En el primero de ellos, la muestra ascendió a un total de 267 chicas y, en el segundo a un total de 222. La muestra, en su totalidad del sexo femenino, se agrupó en tres categorías de edad de inicio de la pubertad (primer estudio) y entre categorías de autopercepción de peso (segundo estudio). En ambos casos, fueron agrupados por el IMC en todas sus categorías.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados de la investigación apuntan a que aquellas chicas que indicaron en el cuestionario poseer sobrepeso, señalaron también poseer insatisfacción corporal, problemas alimentarios y/o regulación de los impulsos. Al igual, perciben su figura corporal más grande en comparación con aquellas que indicaron tener un peso normal.

Los datos obtenidos de la muestra indican que las participantes que se encontraban al inicio de la pubertad no presentan asociación con la insatisfacción corporal, los trastornos de conducta alimentarios y/o una baja autoestima. Sin embargo, las participantes que tuvieron una pubertad prematura puntuaron alto en medidas de ascetismo, preocupación por la delgadez y la inseguridad social. De igual modo, aquellas participantes del estudio que tuvieron una adolescencia tardía, también seleccionaron una silueta corporal más delgada en comparación con el resto.

Por todo lo reseñado anteriormente, los autores concluyen afirmando que aquellas mujeres del estudio con percepción de sobrepeso previamente al inicio de la pubertad, suelen presentar mayor riesgo de trastornos de la conducta alimentaria, baja autoestima y/o insatisfacción corporal. Aunque reseñaron que el inicio de la pubertad no es un factor de riesgo.

Observaciones: Traducción propia.

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Body composition, eating behaviour, food-body concerns and eating disorders in adolescent girls.

Composición corporal, conducta alimentaria, preocupaciones y trastornos de la alimentación en chicas adolescentes.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2003

Autor/es: V. Boschi, M. Siervo, P. D'Orsi, N. Margiotta, E. Trapanese, F. Basile, G. Nasti, A. Papa, O. Bellini y C. Falconi.

Objetivos principales:

a- Estudiar los hábitos alimenticios y el comportamiento de un grupo de chicas adolescentes.

b- Verificar la presencia de las dietas desequilibradas y la prevalencia de los trastornos alimentarios.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de la investigación estuvo formada por un total de 156 chicas de entre 14 años y 18. Estudio transversal doble etapa que se llevó a cabo con un grupo de colegialas de las afueras de Nápoles (Italia).

Los instrumentos de recogida de datos usados fueron la evaluación antropométrica, la medición de pliegues cutáneos y análisis de bioimpedancia como medio para estimar la composición corporal, la valoración de la toma de alimentos durante un periodo de tres días y finalmente, se administraron los cuestionarios: Eating Disorder Inventory II y Psychosocial Factor Risk.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los autores señalan que los resultados relativos a la ingesta de alimentos están en torno a los valores estimados inicialmente desde la literatura aunque se encontraron los resultados del sodio y lípidos por debajo de dicha medida que recomienda el ente LARN.

El cuestionario sobre trastornos alimentarios indica que existe una prevalencia del 1,28% de chicas con bulimia nerviosa, así como en un mismo porcentaje de chicas que presentan atracones. De igual modo, un porcentaje de 10,75% presentaba trastornos alimentarios no especificados.

Los resultados de los cuestionarios sobre trastornos alimentarios y de factores de riesgos mostraron un cierto impulso por la delgadez, la insatisfacción corporal y el deseo de realizar dieta alimenticia.

El cuestionario sobre factores de riesgo utilizado en el estudio dio validez al mismo como medio para evaluar la influencia de los medios de comunicación en cuanto a la creación de hábitos de alimentación y la propia percepción corporal.

Observaciones: Traducción propia.

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Self- Esteem changes in the middle school years: a study of ethnic and gender groups.
Cambios de la autoestima en la preadolescencia: un estudio de grupos étnicos y género.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2006

Autor/es: Sue K. Adam, Jennifer Kuhn y Jean Rhodes.

Objetivos principales:

a- Investigar cómo la etnicidad y el género afectan los cambios en la autoestima de los jóvenes adolescentes.

b- Comparar simultáneamente la autoestima entre los adolescentes de tres grupos étnicos diferentes: afroamericanos, europeos e hispanos.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra de la investigación ascendió a un total de 4.619 de escolares entre los grados sexto y octavo. Corresponden a alumnado de 30 escuelas distintas. Las etnias de la muestra se componen en tres grandes grupos: afroamericanos, europeos e hispánicos.

Para valorar la autoestima de los participantes del estudio se tomó una subescala de 8 ítems de "Self- Evaluation Questionnaire- SEQ (Dubois y Felner, 1991; Dubois, Felner, Brand, Phillips y Lease, 1996).

Los autores tomaron varias hipótesis de partida según la literatura consultada. De modo general, las niñas tendrán una menor autoestima en comparación con los chicos y que disminuirá con el paso del tiempo. Al igual, predicen que los afroamericanos tendrán mayor autoestima con el tiempo y los adolescentes hispanos tendrán baja autoestima en la comparación con los americanos europeos.

Resultados y/o conclusiones relevantes

Los primeros datos apuntaban a que la autoestima está influida por el género, el origen étnico y el grado del alumnado. Los estudiantes afroamericanos mostraron los niveles más altos de autoestima, seguidos de los americanos europeos y los hispanos indicaron los niveles más bajos. Por otro lado, la variable sexo indicó una mayor nivel de autoestima en chicos en comparación con las chicas. En cuanto al grado, hubo disminuciones significativas en la autoestima del alumnado de sexto en comparación con el alumnado de octavo grado.

Las chicas presentaban menor autoestima que los chicos en los grupos de hispanos y americanos europeos aunque no en grupo de afroamericanos.

Los autores concluyen indicando que en investigaciones anteriores donde encontraron una fuerte disminución de la autoestima durante los años de la escuela secundaria pueden deberse a que la muestra seleccionada correspondía en su mayoría a chicos y chicas americanas europeas. Por tanto, los factores étnicos resultan muy importantes.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2006

Autor/es: Luis García y Clersida García

Objetivos principales:

a- *Comprender como es la autoestima de niños de seis a ocho años de edad, que participan en un programa de aprendizaje de destrezas deportivas.*

Aspectos relevantes de la metodología:

Estudio de corte cualitativo donde los investigadores focalizaron su acción en la recogida de datos a partir de la observación de campo aunque también se utilizaron otros métodos cuantitativos que estuvo marcado por la triangulación de las distintas fuentes de información. Se tomaron notas de campo recogidas en el contexto, se utilizaron documentos audiovisuales (fotos y videos) tomados en la práctica de los participantes, la *“Escala de fotografía y percepción de la competencia y la aceptación para niños”* (Harter, 1981), batería de pruebas de destrezas motoras fundamentales y la distintos cuestionarios pasados a los profesores de educación física de los participantes; Por último, se utilizaron entrevistas formales e informales a los participantes y los padres de los mismos. Los participantes de la investigación fueron un total de 18 niños y 14 niñas, edad comprendida entre los 6 y 8 años y frecuencia dos días semanales de una hora por sesión.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Uno de los principales resultados avanzados por los investigadores fue la afirmación de la existencia de cinco grupo en los participantes: chicos competitivos con alta autoestima, chicos competitivos con baja autoestima, chicos no competitivos con baja autoestima, chicas competitivas con alta autoestima y chicas no competitivas con baja autoestima. El hallazgo más significativo señala: *la existencia de una interacción recíproca entre el aprendizaje de destrezas motoras, la interacción social del grupo, las habilidades motoras y la autoestima del aprendiz.* Desde la afirmación, la excesiva de competitividad mermaba la capacidad de aprendizaje de las destrezas motoras. Las comparaciones, medidas en logros o fracasos, son el detonante de los juicios de valía entre los participantes. Los chicos con alta autoestima y competitividad muestran un carácter individualista y egocéntrico, quieren demostrar su valía. Este aspecto les dificulta el aprendizaje porque lo basan en el éxito de la acción. Por otro lado, los que muestran una baja autoestima presentaban una peor conducta, modificaban las reglas a su gusto y tuvieron dificultad para la relación con los demás. Por último, los chicos con baja competitividad y autoestima mostraron poco interés por la actividad, prefiriendo observar sin llamar la atención. Las chicas con alta competitividad y alta autoestima revelaban su capacidad y reconocían su valía pero no mostraban con alarde su capacidad. Son un grupo que aprende y disfruta con ello. También muestra capacidad de cooperación. Por otro lado, las chicas con baja competitividad y autoestima mostraron temor para aprender y realizar las actividades.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Conductas alimentarias a riesgo asociadas a los trastornos de la alimentación y su relación con la imagen corporal percibida en adolescentes.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2009

Autor/es: Pedro López Atencio, Zarela Molina Viana, Lisbeth Rojas, Coromoto Angarita.

Objetivos principales:

a- *Determinar la frecuencia y relación que existe entre las conductas alimentarias a riesgo y la imagen corporal percibida en una muestra de adolescentes de Educación Básica y Diversificada.*

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra estuvo compuesta por 421 adolescentes de entre 14 y 18 años de edad del Municipio Libertador del Estado Mérida. Fue construida de modo intencional por el método de conglomerados.

Los instrumentos de recogida de datos fueron tomados a partir de varios cuestionarios. En cuanto a los datos sociométricos tomaron el Método Graffar adaptado por Méndez (1994). En lo relativo a la información sobre la imagen corporal, fue elaborado un cuestionario y validado para el estudio. Por último, la conducta alimentaria también fue recogida a partir de un cuestionario creado y validado para la investigación.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados obtenidos en cuanto a la imagen corporal determinó que ningún adolescente se percibió como obeso, más del 50% tenía una imagen corporal normal. Si bien, las imágenes corporales más delgadas fueron elegidas mayoritariamente por chicos en comparación con chicas que seleccionaban en mayor porcentaje la imagen corporal con sobrepeso.

Los autores determinan que existe una relación estadística significativa entre la percepción corporal y la variable sexo.

Se determinaron diferencias significativas entre los datos de la imagen corporal percibida por la muestra de adolescentes y lo recogido por el cuestionario de conducta alimentaria. De igual modo, se encontraron asociaciones significativas estadísticamente entre la variable sexo y las conductas alimentarias.

Los datos obtenidos señalan que las chicas tienen una percepción de su imagen corporal en comparación con los chicos. Estas percepciones negativas conllevan insatisfacción corporal y problemas de trastornos de conducta alimentario. Los resultados, según apuntan los autores, no tienen el suficiente peso como para poder afirmar la existencia de trastornos alimentarios en la muestra, pero sí es cierto que los datos analizados permiten apuntar ciertos síntomas de riesgo de trastornos de la conducta alimentaria.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género.

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2010

Autor/es: Patricia Trujano, Carlos Nava, Manuel de Gracia, Gilberto Limón, Ana Lilia Alatríste y M^a Teresa Merino.

Hipótesis inicial de trabajo:

Los autores manifiestan que los estereotipos de delgadez extrema influyen más en chicas en comparación con los chicos, al igual, este impacto es mayor conforme avanza la edad hacia la etapa de la adolescencia. Indican que hallarán menores valores de autoestima corporal, por tanto, en chicas y, sobre todo, una elevada preocupación por la dieta alimenticia. Aunque no descartan un predisposición perniciosa en todos los participantes.

Aspectos relevantes de la metodología:

La totalidad de la muestra asciende a 600 chicos y chicas de un marco muestral de 542.822 de entre 9 y 12 años. Pertenecen al distrito federal México DF y la selección se realizó *mediante un muestreo por conglomerados bietápico, con probabilidades proporcionales a los tamaños de las unidades de primera etapa (escuelas)*.

Los autores plantean un estudio transversal a través de varios instrumentos de recogida de datos tales como: Self- Esteem Questionnaire- LAWSEQ (Lawrence, 1981); Body Esteem Scale- BES (Mendelson y White, 1982); Children Eating Attitude Test- ChEAT (Maloney, McGuire y Daniels, 1988); Body Image Assessment- BIA (Collins, 1991); Valoración del IMC. Todos recogidos de una investigación anterior (de Gracia, Marcó y Trujano, 2007) donde están traducidos al castellano.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

La hipótesis de partida se cumple, los estereotipos de delgadez severa que existen en la sociedad, influyen más en chicas en comparación con los chicos, al igual a los chicos y chicas de mayor edad. Por tanto, sus resultados muestran un aumento de la insatisfacción corporal conforme se acercan a la adolescencia.

Las chicas muestran menor autoestima corporal, la percepción de imagen corporal y deseo de la misma son menores en valores absolutos, por tanto, están más orientadas a siluetas más delgadas en comparación con los chicos.

La autoestima corporal desciende en ambos sexos conforme avanza la edad aunque los chicos si muestran valores mayores.

La imagen percibida y desea por los chicos es mayor en comparación con la de las chicas, según los autores esto se manifiesta por el deseo de los chicos por una figura musculosa, fruto por la creencia del deseo de las mujeres de un chico musculoso.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: Estilo de vida, práctica de actividad física e imagen corporal del alumnado de enseñanza superior de una población portuguesa.

Tipo de trabajo: Tesis Doctoral

Año: 2012

Autor/es: Vânia Azevedo Ferreira Brandão Loueiro

Objetivos principales:

a- *Caracterizar el estilo de vida, practica de actividad física e imagen corporal de los estudiantes del Instituto Politécnico de Beja (Portugal).*

b- *Describir el estilo de vida y práctica de actividad física de los estudiantes.*

c- *Comprender la relación entre el nivel de práctica de actividad física, la composición corporal y la imagen corporal.*

Aspectos relevantes de la metodología:

La investigación contó con dos estudios, con un total de 598 estudiantes. El primero de ellos se realizó con 517 chicos y chicas y el segundo de ellos con 91. Todos ellos del Instituto Politécnico de la Ciudad de Beja (Portugal).

Los instrumentos para la recogida de información se compusieron de la Escala de Siluetas corporales (Stunkard, Sorensen y Schulsinger, 1983); Cuestionario sobre actividad física IPAQ (aunque se modificó hacia una edición más corta); Body Shape Questionnaire (Cooper, 1987) y mediciones antropométricas relativas a la composición corporal (bioimpedancia).

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados de la investigación revelaron que existe un alto porcentaje de chicas las cuales manifestaban tener preocupaciones con la imagen corporal, así como la insatisfacción corporal. Estos datos nos establecen un contexto donde la imagen corporal se configura como un grave problema para el colectivo de adolescentes y, muy especialmente, para el sexo femenino. Prácticamente en la totalidad de la muestra del sexo femenino, presentaron inquietudes y ansiedad por su imagen corporal. Si atendemos a los individuos de la muestra (chicos y chicas) que tienen un IMC dentro de los valores altos, sobrepeso y/u obesidad, el porcentaje de insatisfechos corporalmente asciende prácticamente al 100%.

Estos resultados revelan una relación entre las variables del estudio, tanto la actividad física, como la imagen corporal, así como la composición corporal.

En cuanto al estilo de vida, la condición física resulta muy influyente en el momento de ser una persona con un estilo de vida saludable y activo. Los autores hallaron que un 74% de la muestra que presentaban una concepción negativa de su condición física, tenían una alta probabilidad de no tener un estilo de vida activo. Aunque, siendo este un dato positivo, encontraron que a partir de los 18 años, existe un aumento de la probabilidad de tenerlo.

Los autores concluyen instando a la Institución educativa a suscitar un contexto educativo favorecedor de un estilo de vida activo, que promueva la vida saludable entre el alumnado, todo ello, desde una perspectiva de desarrollo integral del adolescente.

Observaciones:

ANÁLISIS DE ESTUDIOS EMPÍRICOS

Título: A autoestima afeta a insatisfação corporal em adolescentes do sexo feminino?

¿Afecta la autoestima a la insatisfacción corporal en adolescentes del sexo femenino?

Tipo de trabajo: Artículo de revista

Año: 2014

Autor/es: Leonardo de Sousa Fortesa, Flávia Marcele Cipriani, Fernanda Dias Coelho, Santiago Tavares Paes, Maria Elisa Caputo Ferreira.

Objetivos principales:

a- Evaluar la influencia de la autoestima en la insatisfacción corporal en una muestra de adolescentes del sexo femenino.

Aspectos relevantes de la metodología:

La muestra estaba compuesta por un total de 439 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y 17 años, seleccionadas de aproximadamente 41.000 jóvenes y realizado en la ciudad de Juiz de Fora/Mg. Durante el proceso se excluyeron 42 adolescentes por no contestar correctamente el cuestionario, así la muestra quedó en un total de 397.

Los instrumentos para la recogida de datos la componen: Body Shape Questionnaire- BSQ (XX); La Escala de Rosenberg (Rosenberg, 1965); La medición antropométrica del peso corporal, la altura y los pliegues cutáneos.

Resultados y/o conclusiones relevantes:

Los resultados apuntados indican una prevalencia de un 30% de insatisfacción corporal. Lo que supone un problema de salud a tener consideración. Multitud de investigaciones apuntan que esta problemática ha aumentado estos últimos años considerablemente.

Los autores indican que los medios de comunicación son responsables de esta problemática debido a que muestran una belleza inalcanzable para gran parte de la población. Esto genera insatisfacción corporal, se generan sentimiento de contrariedad con su peso, apariencia y forma física.

Por otra parte, los resultados de la escala de autoestima indican una relación significativa entre la subescala de autoestima positiva y la insatisfacción corporal. Este dato nos explica dos entornos diferentes. En uno de ellos, hay un alto porcentaje de chicas adolescentes con insatisfacción corporal y, en otro de ellos, algunos estudios han demostrado que hay chicas que no presentan esa problemática. Esto es debido a que son capaces de valorar sus cualidades personales.

Al igual, la autoestima negativa también relaciona significativamente con la insatisfacción corporal. Por tanto, y atendiendo a los datos obtenidos en los cuestionarios, los autores afirman que la mayor insatisfacción corporal se da en adolescentes con baja autoestima en comparación con la autoestima alta.

Observaciones:

SEGUNDA PARTE

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Planteamiento del Problema
- 1.2.- Objetivos de la Investigación

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 2.1.- Objetivos planteados para este programa
- 2.2.- Contenidos planteados para este programa
- 2.3.- Las competencias básicas
- 2.4.- Las unidades didácticas

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1.- Fases del diseño de investigación
- 3.2.- Contexto de la investigación
 - 3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural
 - 3.2.2.- Contexto del Centro “Atalaya”
 - 3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos
 - 3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro
- 3.3.- La muestra
- 3.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información
 - 3.4.1.- Técnica 1: Diario del profesor
 - 3.4.1.1.- Concepto
 - 3.4.1.2.- Nuestro diario de investigación
 - 3.4.2.- Técnica 2: El Portafolio educativo digital.
 - 3.4.2.1.- Hacia el concepto del portafolio educativo digital
 - 3.4.2.2.- El Blog y la estructura
 - 3.4.3.- Técnica 3: El Cuestionario
 - 3.4.3.1.- Composición del cuestionario
 - 3.4.3.1.1.- Datos sociométricos
 - 3.4.3.1.2.- Cuestionario sobre Imagen Corporal
 - 3.4.3.1.3.- Cuestionario de Autoconcepto físico
 - 3.4.3.1.4.- Escala de Autoestima de Rosenberg
 - 3.4.3.1.5.- Cuestionario sobre Educación Física
 - 3.4.3.2.- Validez y fiabilidad del Cuestionario

3.4.3.2.1.- Validez del Cuestionario

3.4.3.2.2.- Fiabilidad del Cuestionario

3.4.4.- Técnicas antropométricas y composición corporal

3.4.5.- Valoración de la condición física

3.5.- Análisis de los datos

3.5.1.- Proceso a seguir en el análisis de los datos de los cuestionarios y tests

3.5.2.- El análisis de la información del Diario del Profesor y del Portafolios digital, asistido por el programa Nudist vivo, versión 10

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

**"...trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo...".
ARNAL, J., DEL RINCON, D. Y LATORRE, A. (1994).**

1.1.- Planteamiento del problema

La sociedad actual ha trasladado al sistema educativo la responsabilidad de educar y formar a las futuras generaciones las cuales deberán sostener la sociedad del futuro. Ello conduce al profesorado la ardua tarea de preparar al alumnado para que pueda integrarse en una sociedad "salvaje" y consumista que devora todo aquello que encuentra a su paso. Aunque esta descripción resulte muy negativa y extrema, es una realidad palpable para todo el alumnado.

En ese espacio se encuentran el profesorado, ante un gran desafío profesional por la multitud de variables significativas alrededor del proceso educativo y el alumnado, en una época muy sensible en su desarrollo madurativo.

Nos encontramos ante muchachos y muchachas inmersos en la preadolescencia, una de las épocas más importantes, clave si cabe, para la formación de la personalidad. El alumnado de la etapa de Educación Primaria presenta en los últimos años de la misma, un punto de inflexión que le llevará a comenzar profundos cambios en su desarrollo madurativo.

Si atendemos a este aspecto, el desarrollo madurativo de chicos y chicas ha tendido a ser distinto y así, nos lo han transmitido desde la teoría, produciéndose en los chicos desde los 9 a 14 años y en las chicas, de los 8 a 13 años (Marshall y Tanner, 1969). Aunque los estudios de los últimos años nos apuntan a una disminución de dichos parámetros (Delemarre-van de Waal, 2005; Euling, Selevan, Pescovitz y Skakkebaek, 2008).

En ese camino hacia la adultez, tanto chicas como chicos, construyen su autoconcepto, autoestima e imagen corporal desde la necesidad de un espacio positivo y constructivo para su pleno desarrollo y maduración que se mantenga al margen de una cultura marcada, en parte, por la presión social de cánones de belleza alejados de la realidad y centrados en la excesiva delgadez en mujeres y varones muy musculados, aspectos que nos trasladan a una preocupación por el *culto al cuerpo* y que se unen a hábitos alimenticios poco saludables de la sociedad occidental y la ausencia de práctica deportiva. Todo ello genera una creciente insatisfacción corporal (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010) en los preadolescentes y

adolescentes y la cual se puede relacionar con problemas derivados de baja autoestima y desórdenes alimenticios (Baile, Raich y Garrido, 2003; Thompson, 2004).

En dicho espacio se encuentra la escuela como variable de *peso* que se torna muy importante para el desarrollo de los niños y niñas. Especialmente, los profesionales de la Educación Física, que ven en su área un lugar determinante para el desarrollo de la óptima imagen corporal construida desde un autoconcepto y autoestima positiva para el individuo.

Dicha cuestión nos provoca varios interrogantes de partida de interés:

¿Resulta la escuela y, en especial, el área de Educación Física un espacio positivo de construcción del autoconcepto, la autoestima y la imagen corporal del alumnado?

¿Existe en la etapa de Primaria insatisfacción corporal y problemas relacionados con el autoconcepto y la autoestima baja?

¿Existe alguna relación la construcción de la imagen corporal con la condición física del alumnado de Educación Primaria?

Estas cuestiones iniciales nos conducen a determinar la necesidad de comprobar y analizar el efecto de la Educación Física escolar en el alumnado de Educación Primaria, sobre todo, aquel que se encuentra en un momento sensible y determinante. Consideramos muy oportuno acercar nuestra propuesta a las conclusiones de estudios similares donde la longitudinalidad era una de las características más demandadas como mejora y ampliación de las investigaciones. Al igual, el centro educativo es un espacio significativo donde investigar y valorar aspectos tan importantes como el desarrollo del autoconcepto y la construcción de la autoestima por parte del alumnado.

A tal efecto, los docentes de Educación Física tienen una labor muy importante a realizar en su área en relación a la temática. La construcción de la imagen corporal, desde un desarrollo óptimo del autoconcepto y la autoestima de los chicos y chicas del aula, supone un gran reto que no deben olvidar los profesionales de esta área.

1.2.- Objetivos de la investigación

Los *Objetivos Generales y específicos* pretendidos en esta investigación son:

OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

- Objetivo específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación.
- Objetivo específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.

OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS.

- Objetivo específico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.
- Objetivo específico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención.
- Objetivo específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal.
- Objetivo específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, así como el IMC con la composición corporal del alumnado.

OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

- Objetivo específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.
- Objetivo Especifico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado

2.- EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Se interviene cuando se detecta un problema, un punto crítico, un aspecto de la realidad educativa susceptible de ser cambiado y en el que la intervención del maestro, desde el punto de vista estructural, le permita transformar el objeto, fenómeno o evento educativo de que se trate”.
SAÑUDO-GUERRA, L. (2002).

Antes de comenzar a exponer el programa de intervención, creemos conveniente matizar que la elaboración del mismo se realizó en un contexto normativo distinto al actual. La actual ley educativa (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) entró en vigor posteriormente a la planificación del programa de intervención e, incluso, el desarrollo normativo y calendario de implantación de la misma fue posterior a la finalización de la implementación del programa. Por tanto, el contexto normativo de desarrollo del programa de intervención está establecido con la anterior ley educativa (Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria).

Como recoge Rodríguez y Caño (2012) el seno de la escuela es un espacio muy significativo para trabajar y desarrollar el autoconcepto y la autoestima y supone un espacio idóneo para abordar la condición física desde la perspectiva de la salud. De igual modo, el docente se convierte en un agente significativo muy importante.

Ante dicha situación, el área de Educación Física es un excelente medio para trabajar el autoconcepto, la autoestima y la condición física en chicos y chicas preadolescentes. El espacio que delimita el área adquiere un valor apropiado para la reflexión y la interacción entre el alumnado para desarrollar valores positivos en torno a las competencias sociales y ciudadana y el juego.

El desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana nos traslada a plantear la interacción como eje de trabajo debido a la necesidad de la mejora de las habilidades sociales como parte de dicha competencia. En ese respecto, Pagés (2009) manifiesta que *“los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje de la democracia y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación”*. La inversión de tiempo y recursos para enseñar a *“saber convivir”* al alumnado, a las familias y, en general, a toda la Comunidad Educativa, resulta la mejor de las apuestas por la calidad de la enseñanza.

Por tanto, la elaboración e implementación de un programa de intervención en el área de Educación Física donde se promuevan actividades y tareas con el fin de mejorar la convivencia y las relaciones humana en el aula es “*apuntar al corazón de los propósitos de la escolaridad*” (Pages, 2009). Al mismo modo, todas aquellas tareas que mejoren las habilidades sociales redundarán a un mejor autoconcepto y autoestima del alumnado.

Este planteamiento nos traslada integrar en nuestro trabajo los valores educativos como parte del eje vertebrador del mismo junto a los aspectos normativos necesarios y a la necesaria mejora del autoconcepto y autoestima de un alumnado inmerso en un proceso complejo y significativo, la preadolescencia-adolescencia.

Desde el desarrollo normativo LOE, los principios de la educación nos conducen a fundamentar nuestra propuesta, manifestando la necesaria “*transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación*”; donde la Educación se convierte en “*prevención de conflictos y para resolución de pacífica de los mismos*” y se fomente y promocióne “*la investigación, la experimentación y la innovación educativa*”.

Del mismo modo, los fines de la educación desde la LOE nos solicitan la consecución del “*pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos*” y “*la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte*”.

Siguiendo al RD 1513/2006, nos indica varios objetivos de la Educación Primaria a los cuales, en mayor o menor medida, damos respuesta desde nuestra propuesta de intervención:

a) Conocer y apreciar los **valores** y las normas de **convivencia**, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de **esfuerzo** y **responsabilidad** en el estudio así como actitudes de **confianza en sí mismo**, sentido crítico, **iniciativa personal**, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.

c) Adquirir habilidades para la prevención y para la **resolución pacífica de conflictos**, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.

h) Conocer y valorar su **entorno natural**, social y cultural, así como las posibilidades de acción y **cuidado** del mismo.

i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

*j) Utilizar diferentes representaciones y **expresiones artísticas** e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.*

*k) **Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.***

*m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una **actitud contraria a la violencia**, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*

El análisis de los distintos programas de intervención relacionados con la mejora del autoconcepto, la autoestima y la condición física, que indaguen sobre las relaciones que se establecen entre ellas son escasos (García y García 2006; Guillén y Ramírez, 2011). De igual modo, estos autores reseñan que los programas existentes, no comprenden un tiempo total suficientemente significativo, resumiéndose en programas de entre treinta y veinte sesiones, que distan bastante de la riqueza de un estudio longitudinal. Con lo cual, diseñar un programa de intervención ajustado al periodo lectivo anual escolar, nos permitirá dotar de significado nuestra investigación.

Por ello, consideramos importante abordar un programa de intervención amplio que esté orientado al desarrollo del juego motor en Educación Primaria, cumpla con los requisitos normativos actuales, se oriente a la adquisición de las Competencias Básicas y se trabajen aspectos significativos para el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la condición física.

2.1.- Objetivos planteados para este programa

Los objetivos del programa de intervención parten de cuatro ejes básicos de nuestra acción educativa:

- MEJORA DE LA SALUD
- CONOCIMIENTO, EJECUCIÓN Y VALORACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS, DEPORTIVAS Y EXPRESIVAS
- ACEPTACIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, MEJORA DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO FISICO
- FUNCIONALIDAD Y AUTONOMIA EN LA PRACTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL TIEMPO LIBRE

Los Objetivos generales que nos planteamos en el programa de intervención son los siguientes:

- Desarrollar de un modo global la noción de condición física orientada hacia la mejora de la salud y como parte del desarrollo de sus cualidades y habilidades motrices.
- Conocer, aceptar y valorar la imagen corporal como parte del reforzamiento y desarrollo positivo de su autoconcepto y autoestima, partiendo del juicio crítico de sus limitaciones y posibilidades propias.
- Participar en las propuestas y proyectos de clases, siendo las actividades físicas y deportivas, así como aquellas expresivas y del movimiento, parte de su desarrollo reflexivo en el aula, optando por la resolución dialogada y pacífica de conflictos en clase.
- Conocer su cuerpo, así como las posibilidades motoras que presenta, con el objeto de valorarlo y las posibilidades de ocupación del ocio de un modo constructivo y saludable.

2.2.- Contenidos planteados para este programa

Como ya anunciábamos anteriormente, el contexto normativo de la génesis del programa nos traslada a la anterior ley educativa.

A continuación vamos a detallar los contenidos del área de Educación Física que se abordan en el programa desde el Real Decreto 1513/2006:

Bloque 1. El cuerpo: imagen y percepción

- Elementos orgánico-funcionales relacionados con el movimiento.
- Conciencia y control del cuerpo en reposo y en movimiento.
- Aplicación del control tónico y de la respiración al control motor.
- Adecuación de la postura a las necesidades expresivas y motrices de forma económica y equilibrada.
- Utilización adecuada de la discriminación selectiva de estímulos y de la anticipación perceptiva.
- Ejecución de movimientos de cierta dificultad con los segmentos corporales no dominantes.
- Equilibrio estático y dinámico en situaciones complejas.
- Estructuración espacio-temporal en acciones y situaciones motrices complejas.
- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.

Bloque 2. Habilidades motrices

- Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.
- Dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción.

- Acondicionamiento físico orientado a la mejora de la ejecución de las habilidades motrices.
- Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.
- Disposición favorable a participar en actividades diversas aceptando las diferencias en el nivel de habilidad.

Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas

- El cuerpo y el movimiento. Exploración y conciencia de las posibilidades y recursos del lenguaje corporal.
- Composición de movimientos a partir de estímulos rítmicos y musicales. Elaboración de bailes y coreografías simples.
- Expresión y comunicación de sentimientos y emociones individuales y compartidas a través del cuerpo, el gesto y el movimiento.
- Representaciones e improvisaciones artísticas con el lenguaje corporal y con la ayuda de objetos y materiales.
- Valoración de los usos expresivos y comunicativos del cuerpo.
- Participación y respeto ante situaciones que supongan comunicación corporal.

Bloque 4. Actividad física y salud

- Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
- Reconocimiento de los efectos beneficiosos de la actividad física en la salud e identificación de las prácticas poco saludables.
- Mejora de la condición física orientada a la salud.
- Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.
- Medidas de seguridad en la práctica de la actividad física, con relación al entorno. Uso correcto y respetuoso de materiales y espacios.
- Valoración de la actividad física para el mantenimiento y la mejora de la salud.

Bloque 5. Juegos y actividades deportivas

- El juego y el deporte como fenómenos sociales y culturales.
- Tipos de juegos y actividades deportivas. Realización de juegos y de actividades deportivas de
- diversas modalidades y dificultad creciente.
- Uso adecuado de las estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
- Aceptación y respeto hacia las normas, reglas, estrategias y personas que participan en el juego.
- Elaboración y cumplimiento de un código de juego limpio.

- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y actividades deportivas al margen de preferencias y prejuicios.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

2.3.- Competencias básicas

El trabajo planteado para el desarrollo de las Competencias Básicas parte de la organización inicial de las unidades didácticas dentro de un proyecto de aprendizaje basado en el juego motor, y valorado a partir de tareas de aprendizaje finales donde el alumnado debe poner en juego lo aprendido durante cada unidad didáctica. Dicha actividad se convierte en la chispa que permite al docente/ investigador comprobar y evidenciar, ya no sólo el conocimiento, sino el saber hacer del alumnado.

Desde ese planteamiento, el trabajo desarrollado de las ocho Competencias Básicas (Competencia lingüística; Competencia matemática; Conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Aprender a aprender; Autonomía e iniciativa personal) se convierte en una propuesta holística donde el juego es considerado como la unidad mínima del área (Martín-Sánchez, 2015).

A grandes rasgos, todas las Competencias Básicas son desarrolladas a lo largo de las unidades didácticas del programa, pero especialmente, la Competencia Social y Ciudadana y Aprender a aprender, tienen un papel significativo en el mismo.

Alejado de lo manifestado en la normativa existente al respecto, la Educación Física que planteamos en el programa presenta en dichas dos competencias su mayor trabajo. En primer lugar, consideramos muy interesante el desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana porque supone el primer caballo de batalla del docente de Educación Física que tiene en la interacción del alumnado la esencia del área. Habitualmente el alumnado convive con sus compañeros y compañeras desde el individualismo de los pupitres del aula pero es, en el área de Educación Física, donde tiene que mostrar su capacidad para interactuar con sus compañeros y compañeras hacia un fin común y que no permite otra organización posible. Por otro lado, las actividades propuestas en el programa tienen un claro carácter abierto permitiendo varias soluciones de la actividad, esto nos conduce a permitir al alumnado un espacio de trabajo exento del encorsetamiento tradicional de actividades diseñadas con una única solución. Consideramos muy interesante este aspecto porque permite al alumnado, por una parte, desarrollar el gusto por aprender y la exigencia de buscar una solución ante la actividad que se le propone para que movilice sus conocimientos hacia una solución. De igual modo, nos propicia un espacio donde el

alumnado, muy heterogéneo a nivel motriz, tiene la oportunidad de no ser discriminado porque no es capaz de conseguir un objetivo marcado y cerrado de inicio en una actividad.

La evaluación de las Competencias Básicas del programa se articula desde la ficha de seguimiento (ANEXOS) donde se valora el grado de adquisición y desarrollo del indicador concreto de cada competencia.

2.4.- Las Unidades Didácticas

2.4.1.- Estructura y temporalización

La estructura del programa de intervención se articula en 10 unidades didácticas, suponen 58 sesiones de trabajo y representan el trabajo de un curso escolar completo en el ámbito del área de Educación Física. A este trabajo propuesto le antecede la unidad 0 de preparación que añade cuatro sesiones más de trabajo.

Cada unidad didáctica se sustenta en tres pilares básicos de tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje: sesiones de actividad motriz, actividad del blog digital y ficha del portafolio del alumnado.

En primer lugar, cada unidad alberga una serie de sesiones que encarnan el trabajo motriz en el patio o un espacio similar. En cierto modo, es la parte que más se relaciona con la idea general del área. Las actividades físicas que proponemos, pretenden por una parte, permitir que los participantes pongan en juego las habilidades sociales con el objeto de solucionar los conflictos inherentes de los juegos motores competitivos, y por otra, planteamos actividades cooperativas y creativas tomando como referencia a Garaigordobil (1999) la cual señala la eficacia del juego cooperativo en la mejora del autoconcepto en niños de edad escolar.

En segundo lugar, la unidad posee el apoyo de una actividad en un blog educativo, relacionada con aspectos de interés para la consecución de los objetivos generales del programa o los objetivos didácticos.

Por último, la acción educativa se complementa con el trabajo en un portafolio de trabajo que contiene una serie de actividades sobre la temática general de cada unidad. De igual modo, a la finalización de cada unidad se plantea una tarea que nos ayuda a valorar los aprendizajes del alumnado.

A continuación, en la tabla 2.4a pueden observar el esquema de todas las unidades didácticas planteadas para el desarrollo del programa de intervención.

Tabla 2.4.1a- Temporalización de las unidades didácticas

Cuadrante de unidades didácticas y sesiones				
UD 0	¿Y este curso que hacemos?	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	Este es nuestro plan de trabajo	Distribución de material didáctico	Elección de seudónimos Explicación y familiarización	Ficha individual del alumnado Cumplimentar cuestionarios
SESIÓN 2	Cuéntame lo que piensas			
SESIÓN 3	Engrasando la máquina			
SESIÓN 4	Rocky es un blandengue			
UD 1	“Cómo soy, cómo estoy, cómo mejoro”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	Cómo soy: Mi cuerpo	Ficha del calentamiento. Construcción de un calentamiento. Ficha Capacidades Físicas Básicas	Una historia muy especial. Basada en la historia deportiva y personal de Michael Jordan.	Realización de una ficha de calentamiento a partir de la información del dossier y las actividades físicas.
SESIÓN 2	Cómo soy: Cómo funciona.			
SESIÓN 3	Cómo estoy: Test			
SESIÓN 4	Cómo estoy: Test			
SESIÓN 5	Cómo estoy: Test.			
SESIÓN 6	Cómo mejoro: Calentamiento			
SESIÓN 7	Cómo mejoro: Mis capacidades físicas			
SESIÓN 8	Cómo mejoro: Me preparo para las Olimpiadas.			
UD 2	“Me coordino con mis compañeros”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	“Los equilibristas”	Ficha sobre anatomía. Huesos y músculos.	Actividad de valoración sobre experiencias de otros centros.	Crear una figura de Acrosport con los compañeros/as
SESIÓN 2	“Un balón encima de una torre”			
SESIÓN 3	“Los malabaristas”			
SESIÓN 4	“La defensa de mi castillo”			
SESIÓN 5	“A lo Gervasio Deferr...”			
SESIÓN 6	“El Acrosport”			
UD 3	“Mini deporte, aprendo a jugar como el maestro”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	Conocemos el mini- baloncesto.	Fichas sobre Respeto	El Padre de Hierro. Vídeo sobre el esfuerzo que realiza un padre para que su hijo pueda disfrutar de la experiencia de vivir un Ironman.	Elaboración de un mural donde el alumnado pueda expresar sus propuestas de mejora sobre Respeto
SESIÓN 2	¿Botamos?			
SESIÓN 3	Aprendemos las reglas básicas			
SESIÓN 4	Juego contra con un compañero/a			
SESIÓN 5	Juego en equipo			
SESIÓN 6	Somos campeones del mundo			
SESIÓN 7	Recibo y paso			
SESIÓN 8	Juego con mis amigos/as de clase			
UD 4	“Juego como mis abuelos”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	¿A qué jugaban mis abuelos?	Propuestas de mejora sobre Respeto	Tarea escolar interdisciplinar sobre la Alhambra	Búsqueda y reflexión de juegos populares.
SESIÓN 2	Chapas, canicas, trompo y qué más.			
SESIÓN 3	Nos construimos un estadio			
SESIÓN 4	Enseño a mis compañeros			
UD 5	Inventamos un juego	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	El juego de los diez pases	Ficha sobre Colaboración y Cooperación	Necesitamos más horas de educación física.	Elaboración de una ficha-mural del juego.
SESIÓN 2	Comenzamos a inventar			
SESIÓN 3	Cómo solucionamos los problemas			
SESIÓN 4	Nuestra liga			
UD 6	“Juego a otros juegos”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	“Pichi, deporte olímpico”	Fichas sobre Socialización.	Encuesta valorando sus preferencias sobre los juegos predeportivos.	Elaborar el material necesario para jugar al “Scoop”.
SESIÓN 2	“Quemado!!!”			
SESIÓN 3	“Shutteball”			
SESIÓN 4	“Balón- prisionero”			
SESIÓN 5	“Scoop”			
SESIÓN 6	“Ultimate”			
SESIÓN 7	“Repasando...”			
UD 7	Mira lo que soy capaz de hacer!!!	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	Me fabrico mis propias bolas de malabares	Fichas sobre Responsabilidad.	1er pilar: La actividad física.	Elaborar las pelotas de malabares con arroz y globos.
SESIÓN 2	Lanzo y recojo			
SESIÓN 3	Mi compañera y yo			
SESIÓN 4	Con un par....			
SESIÓN 5	Me atrevo con tres			
SESIÓN 6	Mira lo que hago			
UD 8	El deporte individual.	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	Se acerca el verano... coge la pala de playa.	Ficha sobre Responsabilidad.	2º pilar: La alimentación.	Elaborar un seguimiento de la alimentación de cada uno.
SESIÓN 2	Cambiando de pala....			
SESIÓN 3	Senderismo			
SESIÓN 4	Aprendo a correr.			
SESIÓN 5	Pelooota vaaaaa..!			
UD 9	“Me expreso y lo comunico”	Dossier	Blog Educativo	Tarea
SESIÓN 1	¿Qué es la expresión corporal?	Ficha sobre autoestima y autoconcepto.	3er pilar: El descanso.	Preparación de la obra y el atrezzo necesario para realizar la interpretación.
SESIÓN 2	Preparamos la obra fin de curso.			
SESIÓN 3	Construimos a los personajes.			

SESIÓN 4	Me auto-conozco....			
SESIÓN 5	Ensayamos con los compañeros/as.			
UD 10	Nos vamos de vacaciones....	Dossier	Actividades del blog	Tarea
SESIÓN 1	Qué ganas de playa....	Fichas sobre las pruebas Eurofit.	Encuesta sobre el programa.	Preparación de la fiesta fin de curso.
SESIÓN 2	Me encanta el voley playa.			
SESIÓN 3	Nos medimos			
SESIÓN 4	¿Cuánto he mejorado?			
SESIÓN 5	See you School and welcome High School!!			

2.4.2.- Unidades didácticas

Tabla 2.4.2a.- Unidad Didáctica 0: ¿Y ESTE CURSO QUÉ HACEMOS?
<p>Objetivos didácticos</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Conocer el plan de trabajo anual de la asignatura de Educación Física. b. Preparar la documentación necesaria para elaborar el dossier de trabajo del alumnado. c. Mostrar y conocer el blog educativo soporte del programa. d. Acondicionar físicamente al alumnado para el trabajo del programa motor. e. Motivar al alumnado hacia la tarea del Educación Física. f. Valorar la importancia del trabajo diario en el área de Educación Física como medio para el logro de objetivos.
<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • El área de Educación Física. Plan de trabajo anual. • El blog educativo como instrumento educativo. • Acondicionamiento físico en alumnado de primaria. • Coaching educativo.
<p>Metodología</p> <p>Técnicas de enseñanza. Instrucción directa e indagación.</p> <p>Estilos de enseñanza. Tradicionales: asignación de tareas; Cognoscitivos: descubrimiento guiado.</p> <p>Estrategia en la práctica Global pura, analítica pura.</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- Este es nuestro plan de trabajo. El trabajo de la sesión persigue mostrar el programa, organización y estructuración del mismo, al alumnado.</p> <p>2- Cuéntame lo que piensas. La sesión se centra en la realización de los cuestionarios relativos al conocimiento del autoconcepto, autoestima, imagen corporal y datos sociométricos del alumnado.</p> <p>3- Engrasando la máquina. Primera sesión de trabajo del alumnado hacia la preparación y prevención de lesiones previo a las pruebas físicas.</p> <p>4- Rocky es un blandengue. Segunda sesión de trabajo del alumnado hacia la preparación y prevención de lesiones previo a</p>

<p>las pruebas físicas.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: Conocimiento y manejo del blog http://www.maestroalbertomartin.wordpress.com y elección de los pseudónimos para la realización de los comentarios.</p> <p>Actividades del dossier: Presentación y reparto del material inicial.</p>
<p>Recursos y materiales</p>
<p>Material diverso del área de Educación Física, pista polideportiva, pizarra digital y ordenadores Escuela 2.0</p>
<p>COMPETENCIAS BÁSICAS</p>
<p>Descripción de la tarea/as</p>
<p>Preparación inicial del programa: Ficha inicial del alumno/a, revisión y elaboración de los cuestionarios y realizar comentarios en el blog.</p>
<p>Competencias</p>
<p><u>1- Competencia lingüística:</u> El trabajo de las distintas sesiones de la unidad permite al alumnado conocer vocabulario específico del área, aspecto que contribuirá a la mejora de la expresión oral y escrita de sus creencias, motivaciones y/u opiniones.</p> <p><u>3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:</u> Las actividades de la unidad permitirán al alumnado planificar soluciones técnicas y manejar dicha información para dar respuesta a problemas concretos. Esto les conduce a ser capaces de identificar su realidad y analizar y cuestionar las distintas tareas propuestas.</p> <p><u>4- Tratamiento de la información y competencia digital.</u> Las actividades de la unidad permitirán al alumnado tomar contacto con materiales y recursos tecnológicos, convirtiéndose en medios y/o fuentes de información donde buscar, analizar y seleccionar información.</p> <p><u>5- Competencia social y ciudadana.</u> La inherencia propia de la actividad física en el área de Educación Física supone la puesta en juego de mecanismos que les permita desarrollar habilidades sociales necesarias para convivir de modo responsable en el aula. De igual modo, precisa la toma de decisiones por parte del alumnado ante distintas cuestiones y ser responsable de las mismas.</p> <p><u>7- Aprender a aprender.</u> El trabajo de la sesión permite al alumnado ser consciente de sus capacidades, tanto en el plano físico como intelectual, mostrando una serie de actividades física y/o intelectuales que deben convertirse en un espacio para valorar sus carencias y potencialidades. Este proceso conllevará la lógica de aprender a aprender, aceptando sus errores y buscando la mejora en su aprendizaje.</p>
<p>Evaluación</p>
<p>Criterios</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestran interés por las actividades propuestas, así como el conocimiento del programa motor expuesto. 2. Son responsables con el material entregado, preparando y elaborando su dossier de trabajo.

3. Demuestran interés por conocer el uso y manejo del portafolio educativo representado en el blog.
4. Participan en las actividades de acondicionamiento físico, valorando su importancia para la prevención y cuidado de la salud.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El alumno/a se expresa correctamente, usando un léxico apropiado dentro del área de Educación Física.

El trabajo de las distintas sesiones de la unidad permite al alumnado conocer vocabulario específico del área, aspecto que contribuirá a la mejora de la expresión oral y escrita de sus creencias, motivaciones y/u opiniones.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El alumno/a planifica y maneja soluciones técnicas ante las situaciones problemáticas que se plantean en clase.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El alumno/a utiliza los recursos tecnológicos para producir información, así como es capaz de buscar, analizar y seleccionar la información requerida para una actividad, indistintamente del medio técnico.

Competencia social y ciudadana

El alumno/a interacciona con sus compañeros y compañeras de clase, mostrando habilidades sociales con el objeto de promover y mejorar la convivencia en clase. Es responsable de su actitud en clase y del clima de la misma.

Competencia de Aprender a aprender

El alumno/a muestra interés por aprender, promueve sus potencialidades y trabaja para mejorar en aquellos aspectos que presenta dificultades. Analiza su propia acción en clase con el objeto de buscar el medio para aprender a mejorar su conocimiento y práctica de clase.

Observaciones

Tabla 2.4.2b.- Unidad Didáctica 1º: CÓMO SOY, CÓMO ESTOY Y CÓMO MEJORO.

Objetivos didácticos

- g. Conocer el concepto de condición física así como los aspectos que la determinan.
- h. Conocer la capacidad física básica: velocidad y sus tipos.
- i. Conocer la capacidad física básica: resistencia y su implicación sobre nuestra salud cardiovascular.
- j. Conocer la capacidad física básica: fuerza y su desarrollo de forma armónica en su propio cuerpo.

<p>k. Conocer la capacidad física básica: flexibilidad y la importancia de su mantenimiento para la salud.</p> <p>l. Desarrollar de forma integral la condición física orientada hacia la mejora de la salud y la ejecución de las habilidades motrices.</p> <p>m. Valorar la actividad física como instrumento para una correcta salud corporal y mental.</p> <p>n. Implementar medidas de seguridad correctas en la práctica de actividad física como mejora de la salud.</p> <p>o. Conocer el cuerpo humano: músculos, articulación, composición y huesos.</p> <p>p. Aplicar los conocimientos y procedimientos aprendidos sobre condición física para elaborar un calentamiento básico.</p> <p>q. Conocer test básicos para su edad que les permitan medir su condición física.</p> <p>r. Valorar la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud.</p> <p>s. Conocer los principios básicos de un correcto estiramiento como mecanismo de prevención de lesiones.</p>
<p style="text-align: center;">Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none">● Capacidades Física Básicas. Fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.● El cuerpo humano: Articulaciones, musculatura, huesos y composición corporal.● Acondicionamiento físico orientado a la salud.● Blog educativo. Manejo y uso.● Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación.● Primeros auxilios básicos. Principales lesiones de la clase de Educación Física.● Los estiramientos. Tren inferior y superior.
<p style="text-align: center;">Metodología</p> <p>Técnicas de enseñanza. Instrucción directa e indagación.</p> <p>Estilos de enseñanza. Tradicionales: asignación de tareas; Cognoscitivos: descubrimiento guiado.</p> <p>Estrategia en la practica Global pura, analítica pura.</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- Mi cuerpo. En esta sesión se pretende mostrar al alumnado como es y de que está compuesto nuestro cuerpo. Gran parte de la sesión es teórica, donde se explicarán conceptos relativos a la anatomía.</p> <p>2- Cómo funciona. Una vez presentado el “cuerpo”, la sesión se dedicará a mostrar al alumnado cómo funciona el cuerpo. Respiración, frecuencia cardiaca....</p> <p>3- Test. Test de coordinación del movimiento y test de medición del salto. Esta sesión se dedicará a medir la potencia del tren inferior mediante una prueba de salto longitudinal. En una segunda parte, se medirá la coordinación de movimiento.</p> <p>4- Test. Test de velocidad, lanzamiento de balón medicinal y test de abdominales. Esta sesión se centrará en valorar, la velocidad del alumnado mediante la prueba de 5x10 m, la</p>

fuerza del tren superior mediante el lanzamiento de un balón medicinal de 2 kg y por último, la capacidad abdominal del alumnado.

5- Test. Test Course Navette y Test de flexibilidad.

La sesión tiene como objetivo valorar la capacidad de resistencia del alumnado mediante el test de "Course Navette" y la capacidad de flexibilidad mediante un test de flexibilidad básico y recomendado para alumnado de primaria.

6- Cómo mejoro: Calentamiento.

En la presente sesión se pretende al alumnado mostrar la importancia del calentamiento y sobre todo, a cómo realizarlo de forma correcta.

7- Cómo mejoro: Mis capacidades físicas.

Presentado el cuerpo y valorado como parte activa en la actividad física, la sesión está centrada en proponer actividades o ejercicios para mejorar las capacidades físicas básicas del alumnado.

8- Cómo mejoro: Me preparo para las Olimpiadas.

Como parte de la preparación de un/a deportista, está la mejora de las capacidades físicas para la búsqueda del rendimiento deportivo. Esta sesión pretende presentar al alumnado una fórmula para que mejoren sus capacidades físicas utilizando la educación física como base.

Actividad interactiva con el blog educativo:

"Una historia muy especial". Resumen la historia de Michael Jordan, de sus inicios en el deporte del baloncesto y su voluntad de superación ante las adversidades. La actividad pretende hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia de valorar la importancia que le damos a los mensajes de las personas, sin pensar antes si son objetivos o no.

Actividades del dossier:

1- Fichas relacionadas con las Capacidades Física Básicas

2- Fichas relacionadas con el Calentamiento

3- Ficha de construcción de su propio calentamiento

Recursos y materiales

Pista polideportiva, aros, conos, picas, cinta balizadora, tiza, radio-cd, saquitos de peso, balones medicinales, cinta métrica y banco sueco.

COMPETENCIAS BÁSICAS

Descripción de la tarea/as

Elaborar un calentamiento que le permita preparar su cuerpo para la actividad física de cualquier ejercicio propuesto y, que cada uno aplicará en las futuras sesiones de forma ordenada.

Competencias

1- Competencia lingüística:

El alumnado debe desarrollar vocabulario específico sobre acondicionamiento físico que le permita expresarse de modo oral o por escrito, tanto pensamientos como emociones, opiniones o vivencias. El trabajo desarrollado en la unidad debe permitir al alumnado mejorar su capacidad para buscar y recopilar información, así como elaborar su propio juicio crítico y ético.

2-Competencia matemática:

Las actividades de la unidad promueven el uso de argumentación matemática, procesos de pensamiento de inducción y deducción, utilización de lenguaje matemático y la puesta en marcha de estrategias para resolver situaciones problemáticas. De igual modo, la realización de

pruebas motoras permitirá desarrollar interpretaciones y recopilación de datos.

3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado mejorar la interpretación de la información que reciben, la aplicación de conceptos científicos y técnicos, valorar la diversidad del aula, obtener conclusiones a partir de la información recibida y los fenómenos físicos visto en clase.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado desarrollar la capacidad de buscar, analizar, seleccionar y utilizar la información necesaria para dar respuesta a la necesidad de conocimiento requerido por las actividades de clase. Este proceso conllevará la utilización de diferentes lenguajes y soportes de información.

5- Competencia social y ciudadana.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado desarrollar y mejorar habilidades sociales necesarias para la convivencia en el aula. Generando un espacio para aprender a cooperar con sus compañer@s, tomando decisiones y responsabilizarse de ellas.

6- Competencia cultural y artística.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado poner en práctica su creatividad, promoviendo la iniciativa buscando la creación de una producción artística.

7- Aprender a aprender.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado tomar consciencia de sus propias capacidades, tanto intelectuales, como emocionales y físicas, para conocer y valorar sus potencialidades y carencias. Este proceso conllevará la lógica de aprender a aprender, aceptando sus errores y buscando la mejora en su aprendizaje.

8- Autonomía e iniciativa personal.

Las actividades de la unidad promueven en el alumnado la búsqueda de adecuar sus proyectos a sus capacidades, afrontando los problemas que le obligue a tomar decisiones propias.

Evaluación

Criterios

1. Conoce el concepto de condición física así como los aspectos que la determinan.
2. Conoce la capacidad física básica: velocidad y sus tipos.
3. Conoce la capacidad física básica: resistencia y su implicación sobre nuestra salud cardiovascular.
4. Conoce la capacidad física básica: fuerza y su desarrollo de forma armónica en su propio cuerpo.
5. Conoce la capacidad física básica: flexibilidad y la importancia de su mantenimiento para la salud.
6. Desarrolla de forma integral la condición física orientada hacia la mejora de la salud y la ejecución de las habilidades motrices.
7. Valora la actividad física como instrumento para una correcta salud corporal y mental.
8. Implementa medidas de seguridad correctas en la práctica de actividad física como mejora de la salud.
9. Conoce el cuerpo humano: músculos, articulación, composición y huesos.
10. Aplicar los conocimientos y procedimientos aprendidos sobre condición física para elaborar un calentamiento básico.

11. Conoce test básicos para su edad que les permitan medir su condición física.
12. Valora la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud.
13. Conocer los principios básicos de un correcto estiramiento como mecanismo de prevención de lesiones.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO

Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El/la alumno/a se expresa e interpreta de forma escrita, utilizando un vocabulario específico del área y maneja diferentes fuentes de información.

Competencia matemática.

El/la alumno/a aplica estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas, maneja elementos básicos matemáticos (numeración y medidas) y expresa con claridad y precisión datos.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El/la alumno/a planifica y maneja soluciones técnicas, incorpora la aplicación de conceptos científicos y técnicos y, aplica el pensamiento científico- técnico para interpretar y tomar decisiones.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El/la alumno/a procesa y gestiona adecuadamente información abundante y compleja y genera producciones responsables y creativas.

Competencia social y ciudadana

El/la alumno/a toma decisiones y se responsabiliza de las mismas, es capaz de ponerse en lugar del otro, y es consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

Competencia cultural y artística

El/la alumno/a emplea algunos recursos para realizar creaciones propias y pone en funcionamiento la iniciativa y la creatividad.

Competencia de Aprender a aprender

El/la alumno/a es consciente de las propias capacidades, conoce sus potencialidades y carencias y, aplica los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Autonomía e iniciativa personal

El/la alumno/a planifica proyectos personales, elabora conclusiones, toma decisiones con criterio propio y valora las ideas de los demás.

Observaciones

El test de la composición corporal se aprovechó una mañana para realizar todas las mediciones.

Debido a que la disposición de la máquina medidora (Tanita) era de un corto periodo de tiempo y que la medición se hizo usando un aula especial junto a otro profesorado al margen del docente de Educación Física.
 Los cuestionarios se pasaron con anterioridad al inicio de la unidad didáctica, utilizando el recreo del alumnado durante un día lluvioso.

Tabla 2.4.2c.- Unidad Didáctica 2ª: ME COORDINO CON MIS COMPAÑEROS
Objetivos didácticos
<ul style="list-style-type: none"> a. Conocer e implementar medidas de seguridad básicas al realizar los ejercicios propuestos. b. Conocer figuras básicas de Acrosport. c. Trabajar y mejorar, en lo posible, la coordinación motriz (conjunto de capacidades coordinativas) buscando el desarrollo de la competencia motriz del alumnado entendiendo ésta como la suma de todos los aspectos de desarrollo en lo relacionado con lo motriz (habilidades y capacidades). d. Conocer la diferencia entre equilibrio estático y dinámico. e. Desarrollar aspectos teóricos y práctico sobre la táctica de equipo. f. Participar en las actividades propuestas en la sesión, mostrando interés por aprender y colaborar con los compañeros/as. g. Valorar y respetar el esfuerzo y el trabajo de los compañeros/as y de sí mismo, reforzando el autoconcepto y la autoestima del alumnado. h. Valorar y aceptar la propia realidad motriz, su margen de mejora y las limitaciones.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Equilibrio estático y dinámico en diferentes situaciones. • Valoración de su propia realidad corporal, sus posibilidades y sus limitaciones, así como la de los compañeros/as de clase. • Valores positivos en el área de educación física. Respeto, autoconcepto y autoestima. • Acrosport. Posiciones básicas. • Medidas de seguridad en el área de Educación Física. • Capacidades motrices coordinativas. • Iniciación a la táctica de equipo. • Valoración de la realidad corporal de sí mismo y los compañeros. • Habilidades básicas y específicas motrices.
Metodología
<p>Técnicas de enseñanza Instrucción directa e indagación.</p> <p>Estilos de enseñanza Tradicionales: asignación de tareas. Cognoscitivos: descubrimiento guiado.</p> <p>Estrategia en la práctica Global pura y analítica pura.</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- “Los equilibristas” En esta sesión se realizarán actividades que nos permitan trabajar mayoritariamente aspectos relacionados con la capacidad de equilibrio, tanto estático como dinámico.</p>

<p>2- “Un balón encima de una torre” Las actividades de la sesión están orientadas a trabajar, mayoritariamente, aspectos relacionados con la capacidad de orientación espacio- temporal. El juego predeportivo Balón-torre divide al grupo en dos equipos que interactúan siendo la canasta un compañero/a con un aro.</p> <p>3- “Los malabaristas” En esta sesión el alumnado tomará conciencia de su capacidad de diferenciación kinestésica mediante la iniciación al malabarismo.</p> <p>4- “La defensa de mi castillo” La sesión está orientada a la enseñanza del juego “La Defensa del Castillo”. Donde el alumnado tendrá que poner en juego su capacidad de cambio/ adaptación y de acoplamiento.</p> <p>5- “A lo Gervasio Deferr...” El trabajo de esta sesión está determinado por la iniciación a la gimnasia deportiva, con el planteamiento de ejercicios básicos como es la realización del “pino” con dos apoyos y la rondada. También es un espacio pedagógico para permitir al alumnado que muestre “lo que sabe hacer” al respecto y continuar con el trabajo coordinativo del alumnado.</p> <p>6- “El Acrosport” El Acrosport es una actividad acrobática- deportiva donde el alumnado realiza figuras humanas con la ayuda de un compañero/a o varios. Esta actividad permite trabajar aspectos actitudinales y continuar con el trabajo de coordinación de la unidad.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: “Acrosport”. Plantea una revisión online de algunas experiencias educativas sobre Acrosport en el área de Educación Física. El alumnado puede visionar cortometrajes realizados por alumnado de primaria y secundaria realizando figuras de acrosport.</p> <p>Actividades del dossier: 1- Ficha sobre anatomía: huesos y músculos, tanto muda como rellena para su aprendizaje</p>
<p>Recursos y materiales</p> <p>Ladrillos, zancos, pista polideportiva, aros grandes, pelotas de goma, pelotas de tenis, colchonetas y espalderas.</p>
<p>CCBB</p>
<p>Descripción de la tarea/as a realizar</p> <p>El alumnado deberá elaborar una figura de Acrosport en conjunto con otros compañeros y compañeras de clase para ser mostrada ante los mismos.</p>
<p>Competencias</p> <p><u>1- Competencia lingüística:</u> El alumnado debe utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación con un necesario uso del lenguaje apropiado utilizando un vocabulario específico. De igual modo, tendrá que dar coherencia a su discurso durante las interacciones con sus compañeros y compañeras.</p> <p><u>2-Competencia matemática:</u> El desarrollo de esta competencia a través de las actividades de la unidad está centrada en la</p>

necesidad de utilizar los procesos de pensamiento (inducción y deducción) como parte de la interacción diaria con las actividades de la unidad.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

La búsqueda, análisis y tratamiento de la información propuesta en las actividades del blog permiten encontrar un espacio de desarrollo de esa competencia a lo largo de la unidad. Al mismo tiempo, requiere la utilización de distintos contextos donde el lenguaje cambia de modo de uso.

5- Competencia social y ciudadana.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado desarrollar y mejorar habilidades sociales necesarias para la convivencia en el aula. Generando un espacio para aprender a cooperar con sus compañer@s, tomando decisiones y responsabilizarse de ellas.

6- Competencia cultural y artística.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado poner en práctica su creatividad, promoviendo la iniciativa buscando la creación de una producción artística orientada a la tarea final de la unidad: una figura de Acrosport.

7- Aprender a aprender.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado tomar consciencia de sus propias capacidades, tanto intelectuales, como emocionales y, sobre todo, físicas, para conocer y valorar sus potencialidades y carencias. Este proceso conllevará la lógica de aprender a aprender, aceptando sus errores y buscando la mejora en su aprendizaje. La puesta en juego de tareas abiertas donde no sólo existe una única solución, promueve la motivación hacia la tarea y, sobre todo, la mejora del autoconcepto y autoestima.

8- Autonomía e iniciativa personal.

Las actividades de la unidad promueven un espacio para poner en juego el liderazgo de algunos compañeros y compañeras en clase como parte del carisma de clase. Al igual, se potencia la motivación hacia el logro de la tarea en el alumnado al determinar una secuencia de actividades con varias soluciones ante una situación problemática en clase.

Evaluación

Criterios

1. Conoce e implementa medidas de seguridad básicas al realizar los ejercicios propuestos.
2. Conoce figuras básicas de Acrosport.
3. Trabaja y mejora la coordinación motriz en el contexto de su competencia motriz
4. Conoce la diferencia entre equilibrio estático y dinámico.
5. Desarrolla aspectos teóricos y práctico sobre la táctica de equipo.
6. Participa en las actividades propuestas en la sesión, mostrando interés por aprender y colaborar con los compañeros/as.
7. Valora y respeta el esfuerzo y el trabajo de los compañeros/as y de sí mismo, reforzando el autoconcepto y la autoestima.
8. Valora y acepta la propia realidad motriz, su margen de mejora y las limitaciones.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística:

El/la alumno/a utiliza un lenguaje apropiado y técnico en clase de Educación Física como instrumento de comunicación y dota de coherencia su discurso en la interacción diaria con los compañeros y compañeras.

Competencia matemática:

El/la alumno/a utiliza los procesos de pensamiento de inducción y deducción en las actividades de clase para buscar la solución a las distintas posibilidades de cada actividad.

Tratamiento de la información y competencia digital:

El/la alumno/a busca, analiza y realiza el tratamiento oportuno a la información propuesta desde la actividad del blog.

Competencia social y ciudadana:

El/la alumno/a desarrollar y pone en práctica habilidades sociales para la mejora de la convivencia en clase, cooperando con sus compañeros y compañeras.

Competencia cultural y artística:

El/la alumno/a realiza su tarea final jugando con su creatividad e intenta promover sus propias ideas en el proyecto.

Aprender a aprender:

El/la alumno/a conoce y valora sus potencialidades y carencias, siendo consciente de las mismas tomando una actitud positiva. Se encamina hacia el aprendizaje autónomo.

Autonomía e iniciativa personal:

El/la alumno/a muestra motivación hacia las actividades planteadas y demuestra liderazgo en clase de Educación Física.

Observaciones

Tabla 2.4.2.d- Unidad Didáctica 3ª: "MINIDEPORTE, APRENDO A JUGAR COMO EL MAESTRO"

Objetivos didácticos

- a. Conocer las reglas básicas del baloncesto.
- b. Conocer y practicar los diferentes tipos de pases.
- c. Conocer las reglas básicas del fútbol.
- d. Conocer los aspectos técnicos y tácticos del baloncesto y el fútbol como ejemplificación de deportes de equipo, valorando la importancia de los compañeros y compañeras para

<p>la consecución de un mismo objetivo.</p> <p>e. Practicar y desarrollar las habilidades básicas y genéricas comunes de los deportes trabajados, especialmente los desplazamientos y el bote.</p> <p>f. Respetar al compañero/a tanto en la derrota como en la victoria, asumiendo la necesidad de esforzarse por realizar la tarea bien y no conseguir la victoria a toda costa.</p> <p>g. Valorar el esfuerzo del compañero/a como parte de la interacción positiva de clase y respetar a los compañeros/as que son rivales evitando los comportamientos agresivos.</p> <p>h. Valorar la dificultad que entraña el dominio de un deporte para las personas que no lo han practicado anteriormente.</p> <p>i. Centrar el interés de la clase en el aprendizaje por encima del resultado.</p>
<p style="text-align: center;">Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Baloncesto y fútbol. Reglas básicas aplicadas al ámbito escolar. • Iniciación a la táctica de equipo. • Habilidades básicas y genéricas. • Habilidades específicas de los deportes del baloncesto y el fútbol. • Técnica del baloncesto y el fútbol. • Valores universales. Respeto y “Fair Play”.
<p style="text-align: center;">Metodología</p> <p>Técnicas de enseñanza Instrucción directa e indagación.</p> <p>Estilos de enseñanza Tradicional: asignación de tareas. Cognoscitivos: descubrimiento guiado.</p> <p>Estrategia en la práctica Global pura y analítica pura.</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- Conocemos el mini- baloncesto: A lo largo de la sesión, las actividades están centradas en adquirir el dominio del bote y manejo del balón de baloncesto. También se plantean las reglas de “pasos” y “dobles”.</p> <p>2- ¿Botamos?: Las actividades de la sesión están dirigidas a la consolidación del bote como habilidad principal del mini deporte. Del mismo modo, se trabaja la técnica básica de tiro como inicio de la táctica colectiva ofensiva.</p> <p>3- Aprendemos las reglas básicas: La sesión se centra en el inicio del juego 1 contra 1, donde el alumnado deberá demostrar el dominio del móvil, en este caso, pelota de baloncesto. La segunda parte de la sesión, los ejercicios se centran en la entrada a canasta.</p> <p>4- Juego contra un compañero/a: Las actividades de la sesión están dirigidas al inicio del juego 2 contra 2. El alumnado debe comenzar a cooperar con un compañero/a para obtener un mismo objetivo. La finalidad de la sesión es comenzar a indagar sobre la táctica de equipo.</p>

5- Juego en equipo:

Como última sesión de trabajo sobre minibaloncesto, las actividades se centran en el juego 3 contra 3. La finalidad de la actividad es mostrar la transferencia del mini deporte hacia su tiempo de ocio y tiempo libre propio, promocionando las posibilidades del tiempo del recreo.

6- Somos campeones del mundo:

Como parte de la cultura española, no podemos obviar el deporte rey en la nación. El tratamiento que queremos dar con estas sesiones es un tratamiento integrador, por tanto, las sesiones se trabajan desde el punto de vista de la igualdad. Las actividades iniciales se centran en el dominio del móvil y el pase del mismo. Las parejas y/o pequeños grupos se realizan buscando el trabajo colaborativo en el aula.

7- Recibo y paso:

El trabajo de la sesión se centra en la mejora de la conducción y la iniciación al juego contra rivales. En todo momento, se solicita la colaboración de los compañeros y compañeras que están en equipo para que colaboren con los compañeros y compañeras que no lo han practicado.

8- Juego con mis amigos/as de clase:

La última sesión está dedicada a la motivación del alumnado por practicar este deporte en colaboración con aquellos/as que no lo han practicado anteriormente.

Actividad interactiva con el blog educativo:

“El padre de Hierro”. La actividad digital está orientada a crear un espacio de reflexión ante una historia de superación real de un padre y un hijo deportistas. En todo momento se pretende generar una reflexión positiva ante dicha historia. El alumnado debe valorar con un comentario su opinión.

Actividades del dossier:

1- Fichas sobre el valor RESPETO.

Recursos

Balones de baloncesto y fútbol, canastas, porterías y pista polideportiva.

CCBB

Descripción de la tarea/as a realizar.

Elaborar un mural de una cartulina que aune el esfuerzo y las propuestas de todos los compañeros/as en torno al valor positivo de RESPETO.

Competencias

1- Competencia lingüística:

El alumnado tiene en las actividades de la unidad un espacio de mejora en el uso del lenguaje como instrumento de comunicación y el necesario uso de un vocabulario específico propio del área.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

Las actividades del blog son un espacio para el alumnado donde mejorar su comprensión desde diferentes contextos de lenguaje y analizar la información de un modo crítico.

5- Competencia social y ciudadana.

Las actividades de la unidad están orientadas a la iniciación deportiva y suponen un espacio para la mejora de las habilidades sociales necesarias para una correcta convivencia. Los procesos de oposición- cooperación como parte inherente del deporte ponen en juego los

valores de cooperación y convivencia del alumnado. De igual modo, los conflictos en la interacción en la práctica deportiva obliga a desarrollar y mejorar habilidades sociales básicas.

7- Aprender a aprender.

Las áreas abiertas planteadas en el desarrollo de la unidad permiten al alumnado mejorar la competencia en la medida que necesita buscar las posibles soluciones ante una misma actividad de clase. Marcando el carácter de autoconocimiento en sus limitaciones y potencialidades en la búsqueda de una solución ante la tarea. El alumnado debe crear o transformar su conocimiento desde un proceso autodidácta.

8- Autonomía e iniciativa personal.

Las actividades de competición desarrollan y mejoran las dotes de liderazgo constructivo del alumnado, permitiendo un espacio para la iniciativa personal del mismo.

Evaluación

Criterios

1. Conoce las reglas básicas del baloncesto y del fútbol.
2. Conoce los aspectos técnicos y tácticos del baloncesto y el fútbol como ejemplificación de deportes de equipo, valorando la importancia de los compañeros y compañeras para la consecución de un mismo objetivo.
3. Practica y desarrolla las habilidades básicas y genéricas comunes de los deportes trabajados, especialmente los desplazamientos y el bote.
4. Respeta al compañero/a tanto en la derrota como en la victoria, asumiendo la necesidad de esforzarse por realizar la tarea bien y no conseguir la victoria a toda costa.
5. Valora el esfuerzo del compañero/a como parte de la interacción positiva de clase y respetar a los compañeros/as que son rivales evitando los comportamientos agresivos.
6. Valora la dificultad que entraña el dominio de un deporte para las personas que no lo han practicado anteriormente.
7. Centra el interés de la clase en el aprendizaje por encima del resultado.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

Grado de adquisición de las competencias.

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística:

El/la alumno/a utiliza un lenguaje apropiado y técnico en clase de Educación Física como instrumento de comunicación y dota de coherencia su discurso en la interacción diaria con los compañeros y compañeras.

Tratamiento de la información y competencia digital:

<p>El/la alumno/a desarrolla y mejora su comprensión de los distintos contextos de lenguaje utilizados en la unidad y muestra una opinión crítica ante la información tratada.</p> <p>Competencia social y ciudadana:</p> <p>El/la alumno/a desarrolla y mejora sus habilidades sociales en el proceso de iniciación deportiva (oposición- cooperación) de la unidad. Mostrando recursos para la resolución dialogada y pacífica de los mismos.</p> <p>Aprender a aprender:</p> <p>El/la alumno/a conoce y valora sus potencialidades y carencias, siendo consciente de las mismas tomando una actitud positiva. Se encamina hacia el aprendizaje autónomo.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal:</p> <p>El/la alumno/a muestra motivación hacia las actividades planteadas y demuestra liderazgo en clase de Educación Física.</p>
Observaciones

Tabla 2.4.2e.- Unidad Didáctica 4ª: JUEGO CON MIS ABUELOS
Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> a. Indagar los juegos populares de su localidad. b. Conocer y desarrollar interés por el conocimiento que están aprendiendo. c. Conocer la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos. d. Conocer los juegos populares y tradicionales propuestos por sus compañeros/as. e. Participar en los juegos y actividades propuestas de un modo activo, experimentando las estrategias de cooperación y oposición necesarias. f. Reflexionar sobre los aprendizajes relacionados con los juegos populares que se poseen. g. Practicar diferentes juegos populares y tradicionales, desarrollando las habilidades necesarias y específicas del juego planteado. h. Elaborar una ficha de juegos con la información recopilada. i. Identificar espacio del patio del centro para elaborar “estadios de...”. j. Dar a conocer juegos populares y tradicionales de nuestra cultura andaluza. k. Elaborar y transmitir un discurso para explicar las reglas básicas de los juegos populares y tradicionales. l. Valorar y respetar la multiculturalidad a través del conocimiento y práctica del juego autóctono de cada país. m. Valorar la diversidad cultural a partir de la indagación de juegos de otras culturas. n. Valorar la práctica de actividad física como instrumento para la salud y la ocupación constructiva del tiempo libre y de ocio. o. Valorar positivamente el trabajo de los compañeros, del docente y de uno mismo.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • El juego popular, tradicional y autóctono. • El juego como instrumento para la ocupación del ocio y el tiempo libre. • Práctica constructiva de juegos populares. • Identificación y elaboración de espacio de juego en el patio del centro.

<ul style="list-style-type: none"> • Esfuerzo como actitud de clase. • Mejora de la autoestima como parte del desarrollo personal. Confianza en sí mismo y la interacción con sus compañeros/as. • Valoración y respeto por el esfuerzo de los compañeros y el de uno mismo, por el trabajo desarrollado y por la heterogeneidad del grupo- clase. • El Respeto como valor esencial de la convivencia escolar.
Metodología
<p>Técnicas de enseñanza Instrucción directa e indagación.</p> <p>Estilos de enseñanza Tradicionales: asignación de tareas. Cognoscitivos: descubrimiento guiado.</p> <p>Estrategia en la práctica Global pura y analítica pura.</p> <p>Sesiones: 1- ¿A qué jugaban mis abuelos? La sesión está dirigida a motivar al alumnado y testear lo que conocen sobre los juegos populares y la diferenciación existente entre juego popular, tradicional y autóctono. El alumnado tendrá que recopilar información sobre los juegos tradicionales practicados por sus familiares.</p> <p>2- Chapas, canicas, trompo y qué más. El trabajo de la sesión está dirigido a conocer los diferentes juegos tradicionales y populares que tienen una transferencia directa para el uso en el patio.</p> <p>3- Nos construimos un estadio. El alumnado dedicará la sesión a buscar por el patio del centro, espacios que podrán ser susceptibles de crear “estadios” de juego popular y tradicional.</p> <p>4- Enseño a mis compañeros. Como parte esencial del juego, el alumnado compartirá lo que ha aprendido con sus compañeros para enseñarlo a una clase diferente a la suya. Jugar con sus “hermanos” pequeños.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: “La Alhambra”. La actividad del blog traslada al alumnado a la búsqueda de información y preparación de la visita a realizar al complejo monumental.</p> <p>Actividades del dossier: 1- Fichas sobre el valor RESPETO.</p>
Recursos y materiales
Botella de plástico, patio y/o pista polideportiva, canicas, tiza o similar, chapas, piedras y pañuelo.
CCBB
Descripción de la tarea/as a realizar
El alumno realizará ficha- resumen sobre los juegos populares indagados para su posterior carga en el blog educativo.

Competencias

1- Competencia lingüística:

El alumnado trabaja un vocabulario específico de la materia que le permite desarrollar un discurso coherente en el desarrollo de la unidad. De igual modo, las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar el dialogo y la conversación en la búsqueda de acuerdos y de expresarse de modo oral o por escrito, tanto pensamientos como emociones, opiniones o vivencias.

2-Competencia matemática:

La actividad de la Rayuela permite al alumnado mejorar numeración básica donde se plantea la aplicación lógica de la seriación matemática.

3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Las actividades de la unidad permiten desarrollar aspectos relativos al conocimiento del mundo físico que rodea al alumnado. En dicho camino debe buscar y localizar información relativa a los juegos populares de su entorno permitiendo la iniciación en tareas de investigación como fuente de conocimiento y la indagación en la resolución de problemas como la organización de la feria del juego final para el alumnado de infantil. En gran medida, las actividades propuestas permiten crear conciencia medioambiental al plantear actividades lúdicas exentas de materiales complejos y/o la reutilización de material desechable.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

La búsqueda, selección y tratamiento de información en diferentes contextos de lenguaje desarrolla y mejora en el alumnado la competencia referida.

5- Competencia social y ciudadana.

La base de los juegos populares parte de la convivencia entre multitud de personas con la finalidad hedonista en sí misma. Obliga a poner en juego habilidades sociales necesarias para la convivencia y la resolución pacífica de problemas.

6- Competencia cultural y artística.

Los juegos populares contribuyen y ayudan a mejorar el conocimiento cultural al alumnado, al igual que les muestra la evolución de la misma.

7- Aprender a aprender.

El proceso de búsqueda de información dota al alumnado del conocimiento sobre su capacidad de aprendizaje, mostrándole un modelo para ser autodidácta.

8- Autonomía e iniciativa personal:

La realización de una feria del juego donde el alumnado sea quien dirija y enseñe al alumnado permite desarrollar y mejorar aspectos relativos a la autonomía debido a la necesidad de tomar decisiones para solventar problemas no previstos en la planificación.

Evaluación

Criterios

1. Conoce los juegos populares, tradicionales y autóctonos tanto de su localidad como los que se han propuesto en clase.
2. Conoce la diferencia entre juego popular, tradicional y autóctono.
3. Participa en las actividades propuestas en clase de un modo activo. Comprendiendo las estrategias de cooperación y/o oposición.
4. Elabora las fichas de los juegos correspondientes.

5. Identifica y colabora en la construcción de espacio de juego.
6. Participa de modo activo en la actividad de enseñanza de los juegos.
7. Valora y respeta el trabajo de sus compañeros, así como el del docente como el mismo propio.
8. Aprecia positivamente las diferencias culturales a través del juego.
9. Colabora en el calentamiento.
10. Realiza la rutina de aseo personal y estiramientos.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha de seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El/la alumno/a se expresa e interpreta de forma escrita, utilizando un vocabulario específico del área y maneja diferentes fuentes de información. Dialoga, sabe escuchar y manifestar su discurso correctamente.

Competencia matemática.

El/la alumno/a muestra conocimiento de la numeración básica.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El/la alumno/a busca y localiza información de su entorno, desarrolla tareas de indagación como iniciación a la investigación y toma conciencia de las posibilidades de los juegos populares como alternativa ecológica a los planteamiento lúdico actuales.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El/la alumno/a busca, procesa, interpreta y comunica información necesaria para elaborar la tarea asignada. Utiliza diferentes fuentes de información para elaborar conocimiento.

Competencia social y ciudadana

El/la alumno/a toma conciencia de la diversidad en el aula, coopera y reflexiona en el análisis de la realidad. Maneja habilidades sociales tales como el dialogo y la negociación para resolver situaciones problemáticas. Atiende a los valores de la democracia en el devenir de la sesión.

Competencia cultural y artística

El/la alumno/a toma conciencia de la propia cultura como un bien de su entorno.

Competencia de Aprender a aprender

El/la alumno/a es consciente de su capacidad de aprendizaje mediante la puesta en práctica de sus recursos.

Competencia de Autonomía e iniciativa personal

El/la alumno/a muestra decisión ante los imprevistos ocasionados durante las actividades con el alumnado de infantil.

Observaciones

Tabla 2.4.2f.- Unidad Didáctica 5ª: INVENTAMOS NUESTRO DEPORTE

Objetivos didácticos
<p>a) Conocer las reglas básicas del juego predeportivo “Los diez pases”.</p> <p>b) Participar en las actividades propuestas en clase positivamente.</p> <p>c) Mejorar las habilidades básicas y genéricas, focalizando su atención en los lanzamientos, recepciones e interceptaciones.</p> <p>d) Valorar el esfuerzo de los compañeros y de sí mismo, mostrando una actitud positiva y de colaboración.</p> <p>e) Tomar conciencia de la importancia de las reglas y normas en el desarrollo de los juegos y deportes.</p> <p>f) Respetar las reglas y normas del juego, evitando conductas agresivas y antideportivas.</p> <p>g) Aprender a diferenciar entre técnica y táctica, siendo esta última el instrumento de impulso en la colaboración y la cooperación entre los compañeros/as.</p> <p>h) Aprender a perder y ganar, valorando los aciertos y los errores para su reflexión posterior.</p> <p>i) Aprender a dialogar como recurso e instrumento para resolver las situaciones problemáticas que se afrontan el deporte y en la vida.</p> <p>j) Valorar la importancia del juego y el deporte como instrumento para ocupar el tiempo libre y de ocio de un modo constructivo.</p> <p>k) Respetar las opiniones de los demás compañeros, buscando un punto de entendimiento con el dialogo.</p> <p>l) Elaborar una liga interna de juego.</p>
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Juegos predeportivos. El Juego de los Diez Pases. • Habilidades básicas y genéricas. Lanzamiento, recepción e interceptación. • Deporte. Técnica y táctica. • El juego y el deporte como instrumento para la socialización. • El dialogo como fuente de entendimiento entre personas. • Organización de eventos deportivos. Liga interna escolar. • Valoración del esfuerzo personal y colectivo. • Aceptación y valoración de las reglas y normas. • Construcción de un deporte. Elaboración de las reglas de juego. • Valoración del deporte como recurso para el ocio y el tiempo libre.
Metodología
<p>-Técnicas de enseñanza- Instrucción directa e indagación/ búsqueda.</p> <p>-Estilos de enseñanza- Asignación de tareas y descubrimiento guiado.</p> <p>-Estrategia en la práctica- Global pura.</p> <p>Sesiones: 1º- “El juego de los pases”. La primera sesión de la Unidad Didáctica está dedica a la presentación de juego base desde donde se va a iniciar la construcción del deporte. El juego consiste en la oposición de dos equipos de no más de 5 ó 6 jugadores para fomentar la participación, cada equipo debe realizar 10 pases consecutivos entre sus compañeros/as para conseguir un punto.</p> <p>2º- “¡Comenzamos a inventar...!”.</p>

<p>La sesión está dedicada a la preparación de los documentos para crear el deporte. Dominadas las principales reglas y organización del juego de los diez pases, el alumnado reflexiona sobre la necesidad de la inclusión de nuevas reglas.</p> <p>3º- “¿Cómo solucionamos los problemas!?” La sesión está orientada a la búsqueda de mecanismos para solucionar los problemas que se presentan en la práctica deportiva.</p> <p>4º- Nuestra liga. La culminación de la propuesta didáctica termina con la elaboración de una liga interna deportiva que ocupe el tiempo libre del recreo del alumnado.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: “Necesitamos más horas de Educación Física!!!”. La actividad propuesta centra su interés en el trabajo colaborativo alumnado- padres. Se propone el visionado de un video donde se demuestra la necesidad de más horas de actividad física para el beneficio, ya no sólo físico, sino también mental.</p> <p>Actividades del dossier: 1- Fichas sobre Colaboración 2- Fichas sobre Cooperación</p>
<p>Recursos y materiales</p>
<p>Pista polideportiva, balones de goma espuma, petos, cartulina y útiles de dibujo.</p>
<p>CCBB</p>
<p>Descripción de la tarea/as</p>
<p>Elaboración de un documento explicativo en formato digital y papel que recoja toda la información elaborada durante la Unidad Didáctica.</p>
<p>Competencias</p>
<p><u>1- Competencia lingüística:</u> A lo largo de la unidad, el alumnado debe mejorar su vocabulario relativo al área de Educación Física como parte de un discurso coherente.</p> <p><u>3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:</u> Las actividades de la unidad plantean la necesidad al alumnado de comprender los sucesos para identificar las necesidades requiriendo la toma de decisiones.</p> <p><u>5- Competencia social y ciudadana.</u> Las actividades propuestas solicitan al alumnado la necesaria convivencia desde la puesta en juego de las habilidades sociales necesarias para la resolución dialogada de los conflictos surgidos en la interacción de clase. Supone desarrollar la empatía en el alumnado como centro de la actividad de clase y base del diálogo democrático de la misma.</p> <p><u>6- Competencia cultural y artística.</u></p> <p><u>7- Aprender a aprender.</u> La elaboración del juego solicita al alumnado construir sus propias habilidades motoras y le exige a trabajar en equipo.</p> <p><u>8- Autonomía e iniciativa personal.</u> Las actividades de la unidad permiten desarrollar la creatividad, saber dialogar y establecer un</p>

discurso de negociación con sus compañeros y compañeras.
Evaluación
Criterios
<ol style="list-style-type: none">1. Ha participado en las actividades propuestas.2. Valora el esfuerzo de sus compañeros, mostrando una actitud positiva y de colaboración con sus compañeros.3. Respeta las reglas y normas4. Mejora las habilidades trabajadas en clase.5. Respeta la opinión de los compañeros/as6. Utiliza el dialogo en clase como instrumento para la resolución de problemas.7. Participa en la elaboración de la liga interna escolar.
Instrumentos
Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO Diario de clase.
Grado de adquisición de las competencias. Ficha de seguimiento ANEXO
El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.
Competencia lingüística. El/la alumno/a mejora su vocabulario en torno al área de Educación Física y presenta un discurso coherente durante el dialogo con sus compañeros y compañeras.
Conocimiento y la interacción con el mundo físico El/la alumno/a comprende e identifica las necesidades a partir de la interacción con su compañeros y compañeras, la tarea propuesta y la dinámica general de clase.
Tratamiento de la información y la competencia digital El/la alumno/a busca, procesa, interpreta y comunica información necesaria para elaborar la tarea asignada. Utiliza diferentes fuentes de información para elaborar conocimiento.
Competencia social y ciudadana El/la alumno/a toma conciencia de la diversidad en el aula, coopera y reflexiona en el análisis de la realidad. Maneja habilidades sociales tales como el dialogo y la negociación para resolver situaciones problemáticas. Atiende a los valores de la democracia en el devenir de la sesión.
Competencia de Aprender a aprender El/la alumno/a mejora sus habilidades motoras básicas desde un proceso autodidácta, mostrando interés por el trabajo en equipo.
Autonomía e iniciativa personal El/la alumno/a dialoga y establece un discurso de negociación necesario para tomar acuerdos con sus compañeros y compañeras.
Observaciones

Tabla 2.4.2g.- Unidad Didáctica 6ª: JUEGO A OTROS JUEGOS

Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y practicar juegos predeportivos. 2. Desarrollar las habilidades básicas y genéricas, tomando conciencia de las propias posibilidades tanto sus deficiencias y como potencialidades. 3. Mejorar la capacidad coordinativa óculo- pédica y óculo- manual 4. Valorar la importancia del trabajo colectivo como instrumento hacia la victoria. 5. Respetar la capacidad motora de los compañeros/as, colaborando para potenciar a los menos hábiles. 6. Trabajar las cualidades motoras provocando acciones donde mejorar la agilidad. 7. Identificar y diferenciar la técnica y la táctica como parte inherente de los juegos y deportes alternativos. 8. Elaborar las raquetas a partir de material de desecho, tomando conciencia de la importancia de reciclar los residuos. 9. Colaborar con sus compañeros/as como instrumento de socialización y diversión. 10. Mejorar su propio concepto motriz, a partir del juego cooperativo. 11. Desarrollar las capacidades físicas básicas, especialmente la velocidad y la resistencia. 12. Identificar y diferenciar la técnica y la táctica como parte inherente de los juegos y deportes alternativos. 13. Valorar la capacidad y habilidad de los compañeros/as, respetando y valorando el esfuerzo de cada uno de ellos. 14. Establecer relaciones de cooperación y oposición respetuosas y saludables. 15. Conocer y valorar el valor de la socialización, las implicaciones en nuestra vida diaria y la transferencia a nuestra convivencia en la clase de educación física.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Juego predeportivos. • Habilidades motoras. Básicas y genéricas. • Capacidades motoras. Coordinación y agilidad. • Valoración del esfuerzo propio y de los compañeros. • Respeto y colaboración como valores de cohesión del grupo. • Fair play. • Valores positivos en Educación Física. Respeto. Cooperación y colaboración • Mejora del autoconcepto. • La técnica y la táctica en los deportes de colaboración/oposición.
Metodología
<p>-Técnicas de enseñanza- Instrucción directa e indagación</p> <p>-Estilos de enseñanza- Asignación de tareas y descubrimiento guiado</p> <p>-Estrategia en la práctica- Global pura</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- “Pichi, deporte olímpico” La sesión inicial sobre deportes alternativos está dirigida a la enseñanza de unos de los deportes alternativos más populares entre el alumnado. El Pichi, es una mezcla entre beisbol y fútbol, combina habilidades motrices de ambos deportes, pero con una reglamentación especial que lo acerca al alumnado.</p>

2- “Quemado!!!”

Si “Pichi” se puede considerar como el juego alternativo más popular entre los escolares de esta generación. El Quema ha sido el deporte alternativo por excelencia durante varias generaciones.

3- “Shutteball”

La sesión estará dedicada a un deporte alternativo de pala y raqueta que permite jugar de forma individual o colectiva, y de un modo competitivo o cooperativo. El deporte da mucho “juego” tanto en el espacio necesario como en sus reglas.

4- “Balón- prisionero”

Con mucho seguimiento en los EEUU, el Balón Prisionero es una alternativa al Quema. Con reglas similares cuenta con una modificación que le da una significatividad como deporte alternativo.

5- “Scoop”

El “Scoop” es un deporte alternativo del tipo pala y raqueta, donde aprovecharemos para que el alumnado autoconstruya su propio material a partir de material de desecho.

6- “Ultimate”

El alumnado podrá conocer y practicar las posibilidades de juego con un frisbee, la interacción entre compañeros y compañeras va a ser fundamental para establecer vínculos saludables.

7- “Repasando”

La sesión está dedicada al repaso de los diferentes juegos predeportivos desarrollados en la unidad didáctica. También se trabaja las actividades relacionadas con el valor de esta unidad: socialización.

Actividad interactiva con el blog educativo:

“¿A qué te gusta jugar?”. La actividad plantea un cuestionario al alumnado para que reflexione y elija el mejor juego predeportivo de los trabajados en la unidad y la necesidad de poner en práctica los valores trabajados en clase de Educación Física.

Actividades del dossier:

1- Fichas de socialización.

Recursos y materiales

Pista polideportiva, frisbee, pelotas de tenis, pelotas de goma, tijeras, botes de plástico grandes y cinta balizadora.

CCBB

Descripción de la tarea/as

Elaborar el material necesario para jugar a un juego predeportivo: SCOOP.

Competencias

1- Competencia lingüística:

El alumnado trabaja un vocabulario específico de la materia que le permite desarrollar un discurso coherente en el desarrollo de la unidad. De igual modo, las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar el dialogo y la conversación en la búsqueda de acuerdos y de expresarse de modo oral o por escrito, tanto pensamientos como emociones, opiniones o vivencias.

3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:

Las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar la conciencia medioambiental y cuidado del entorno físico al solicitar la reutilización de material de desecho para jugar a un predeporte.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

La búsqueda, selección y tratamiento de información en diferentes contextos de lenguaje desarrolla y mejora en el alumnado la competencia referida.

5- Competencia social y ciudadana.

El planteamiento de diferentes juegos predeportivos solicita en el alumnado la necesidad de mejorar sus habilidades sociales para convivir y cooperar durante la clase de Educación Física, en general, y la práctica de cada juego predeportivo. Saber convivir supone saber competir de un modo sano, aceptando la victoria y la derrota y, sobre todo, estableciendo un arbitraje común en todos los compañeros y compañeras.

6- Competencia cultural y artística.

La creación de un objeto para el juego SCOOP pone en juego la competencia artística del alumnado que debe mostrar su creatividad y capacidad manipulativa en la misma.

7- Aprender a aprender.

La práctica deportiva requiere en el alumnado el conocimiento propio desde la reflexión de sus limitaciones y potencialidades. Partiendo de esta máxima, deben establecer un mecanismo para mejorar en su interacción en el juego, buscando la mejora general del mismo.

8- Autonomía e iniciativa personal.

Desde el análisis de sus propios errores y dificultades, las actividades de la sesión promueven la necesidad de afrontar dichas cuestiones con el objetivo de mejorar su autoconocimiento. De un mismo modo, las tareas cooperativas potencian los valores de EMPATÍA y RESPETO al eliminar la finalidad de obtener un buen resultado individual.

Evaluación

Criterios

1. Conoce y practica los diferentes juegos predeportivos
2. Trabaja y mejora las diferentes habilidades básicas
3. Trabaja y mejora las diferentes habilidades genéricas
4. Identifica el trabajo colectivo como instrumento para la victoria
5. Identifica y diferencia técnica y táctica
6. Elabora su propio material de juego
7. Desarrolla la socialización con sus compañeros/as como efecto de los juegos predeportivos.
8. Respeta y valora la capacidad de los compañeros/as de clase, adoptando una postura de colaboración con ellos
9. Establece relaciones de cooperación y oposición respetuosas y saludables

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones

de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El/la alumno/a se expresa e interpreta de forma escrita, utilizando un vocabulario específico del área y maneja diferentes fuentes de información. Dialoga, sabe escuchar y manifestar su discurso correctamente.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El/la alumno/a muestra interés por la conservación del entorno al reflexionar sobre la reutilización de material para jugar a un deporte.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El/la alumno/a busca, procesa, interpreta y comunica información necesaria para elaborar la tarea asignada. Utiliza diferentes fuentes de información para elaborar conocimiento.

Competencia social y ciudadana

El/la alumno/a pone en juego las habilidades sociales necesarias para mejorar la convivencia de clase y la cooperación en los juegos deportivos. Mostrando una actitud de respeto y de competición sana.

Competencia cultural y artística

El/la alumno/a crea el objeto para el SCOOP y muestra su capacidad artística.

Competencia de Aprender a aprender

El/la alumno/a muestra su interés por mejorar desde el análisis de su propia actividad en clase, mostrando interés por autoformarse.

Autonomía e iniciativa personal

El/la alumno/a muestra empatía y respeto por los compañeros y compañeras.

Observaciones

Tabla 2.4.2h.- Unidad Didáctica 7ª: MIRA LO QUE SOY CAPAZ DE HACER

Objetivos didácticos

1. Conocer el proceso de elaboración de pelotas de malabares “caseras”.
2. Elaborar su propio material para la actividad de malabares.
3. Desarrollar las habilidades motoras genéricas: lanzamiento y recepción, tanto con una mano (hábil y no hábil) como con dos.
4. Participar en las actividades propuestas mostrando interés y respeto por las mismas.
5. Respetar y valorar el trabajo desarrollado por el/la mismo/a y por los compañeros/as, mostrando una actitud de colaboración por el aprendizaje.
6. Trabajar en equipo, respetando las ideas de los compañeros/as, así como sus propuestas y habilidad.
7. Mejorar el autoconcepto y la autoestima ateniéndose a las habilidades alcanzadas en cada fase del aprendizaje.

Contenidos

- Elaboración de material para ejercicios de malabares.
- Técnica básica de lanzamiento y recepción de las pelotas de malabares.
- Habilidades genéricas: Lanzamiento y recepciones.

<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo. Habilidades sociales y asertividad. • Valores positivos en Educación: Respeto. • Autoconcepto y autoestima en Educación Primaria.
Metodología
<p>-Técnicas de enseñanza- Instrucción directa e indagación</p> <p>-Estilos de enseñanza- Asignación de tareas y descubrimiento guiado</p> <p>-Estrategia en la práctica- Global pura y analítica progresiva.</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- Me fabrico mis propias bolas de malabares. El trabajo de esta sesión está encaminado en la elaboración de las bolas de malabares, con globos y arroz.</p> <p>2- Lanzo y recojo. Las actividades de la sesión están orientadas en la familiarización con las bolas y el dominio y control de una sola bola, ya sea con el compañero o solo.</p> <p>3- Mi compañer@ y yo. Las actividades de esta sesión se realizan por parejas. Practicando las posibilidades lúdicas con una bola, e introduciendo una segunda pelota.</p> <p>4- Con un par.... La sesión se orienta al dominio y control de dos pelotas de malabares de forma individual. Realizando actividades de lanzamiento y recepción de ambas pelotas, buscando iniciar al alumnado a la mecánica de lanzamiento.</p> <p>5- Me atrevo con tres. El alumnado realiza actividades de dominio y control de tres pelotas.</p> <p>6- Mira lo que hago- Una vez dominada la técnica con tres pelotas, el alumnado forma pequeños grupos para crear pequeñas coreografías.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: “Las pirámides de la actividad física”. La actividad propuesta versa sobre la analogía entre la pirámide de la alimentación con la pirámide de la actividad física. Mediante la puesta en juego de ambas pirámides se pone en liza la importancia de la organización de la actividad física para encontrar su beneficio. De igual modo, lo tomamos como el primer pilar básico para el bienestar físico general.</p> <p>Actividades del dossier: 1- Ficha sobre Responsabilidad.</p>
Recursos y materiales
Arroz, globos tamaño medio, embudos, tijeras y pelotas de tenis.
CCBB
Descripción de la tarea/as

Elaborar las pelotas de malabares utilizando globos y arroz.
<p style="text-align: center;">Competencias</p> <p><u>1- Competencia lingüística:</u> El alumnado trabaja un vocabulario específico de la materia que le permite desarrollar un discurso coherente en el desarrollo de la unidad. De igual modo, las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar el dialogo y la conversación en la búsqueda de acuerdos y de expresarse de modo oral o por escrito, tanto pensamientos como emociones, opiniones o vivencias.</p> <p><u>2-Competencia matemática:</u> Las actividades de la unidad desarrollan y mejoran el conocimiento y la puesta en práctica de los procesos de inducción y deducción al requerirlos para comprender la dinámica propia de los malabares y la construcción de los mismos. A lo largo de las sesiones, el alumnado conoce y practica trayectorias y conceptos matemáticos relativos a movimientos circulares y parabólicos, promoviendo la mejora de su capacidad de abstracción.</p> <p><u>3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:</u> La realización de sus propios materiales inculca en el alumnado la conciencia medioambiental, desarrollando una actitud de respeto hacia el entorno natural. Por otro lado, las actividades promueven el conocimiento de conceptos físicos como la gravedad y las Leyes de Newton.</p> <p><u>5- Competencia social y ciudadana.</u> Las actividades de la unidad potencian espacios para convivir y cooperar entre los compañeros y compañeras, obligando a la puesta en juego de las habilidades sociales necesarias.</p> <p><u>6- Competencia cultural y artística.</u> La creación de su propio material desarrolla en el alumnado y mejora sus conocimientos manipulativos. De igual modo, las pequeñas coreografías solicitadas desde las actividades de la unidad desarrolla la competencia artística- expresiva.</p> <p><u>7- Aprender a aprender.</u> La secuencia planteada para el conocimiento y desarrollo de los malabares con el alumnado, requiere de éste, su capacidad por establecer los mecanismos necesarios para aprender de un modo autónomo, observando y reflexionando sobre su propia práctica. Supone un esfuerzo por conocer su punto de partida y el rango de mejora.</p> <p><u>8- Autonomía e iniciativa personal.</u> Las actividades de la unidad permiten desarrollar la capacidad creativa del alumnado, así como promueve el empuje hacia la realización de las tareas propuesta y la consecución del objetivo final.</p>
Evaluación
Criterios
<ol style="list-style-type: none">1. Conoce y elabora su propio material para la actividad de malabares.2. Desarrolla las habilidades motoras genéricas: lanzamiento y recepción, tanto con una mano (hábil y no hábil) como con dos.3. Participa en las actividades propuestas mostrando interés y respeto por las mismas.4. Respeta y valora el trabajo desarrollado por el/la mismo/a y por los compañeros/as, mostrando una actitud de colaboración por el aprendizaje.

<p>5. Trabaja en equipo, respetando las ideas de los compañeros/as, así como sus propuestas y habilidad.</p> <p>6. Mejora el autoconcepto y la autoestima ateniéndose a las habilidades alcanzadas en cada fase del aprendizaje.</p> <p style="text-align: center;">Instrumentos</p> <p>Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO</p> <p>Diario de clase.</p>
Grado de adquisición de las competencias. Ficha de seguimiento ANEXO
<p>El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.</p> <p>Competencia lingüística. El/la alumno/a se expresa e interpreta de forma escrita, utilizando un vocabulario específico del área y maneja diferentes fuentes de información. Dialoga, sabe escuchar y manifestar su discurso correctamente.</p> <p>Competencia matemática. El/la alumno/a conoce y desarrolla los procesos de inducción y deducción durante la construcción de su material y práctica de los malabares.</p> <p>Conocimiento y la interacción con el mundo físico El/la alumno/a es consciente de los conceptos físicos planteados en clase como consecuencia de las actividades desarrolladas y realiza inferencias sobre la temática.</p> <p>Competencia social y ciudadana El/la alumno/a toma conciencia de la diversidad en el aula, coopera y reflexiona en el análisis de la realidad. Maneja habilidades sociales tales como el dialogo y la negociación para resolver situaciones problemáticas. Atiende a los valores de la democracia en el devenir de la sesión.</p> <p>Competencia cultural y artística El/la alumno/a crea su propio material y coreografías, mostrando interés por la actividad.</p> <p>Competencia de Aprender a aprender El/la alumno/a muestra una actitud positiva en el aprendizaje de las habilidades necesarias para aprender a realizar malabares.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal El/la alumno plantea actividades grupal mostrando liderazgo y creatividad.</p>
Observaciones

Tabla 2.4.2i.- Unidad Didáctica 8ª: EL DEPORTE INDIVIDUAL

Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los juegos de pala y raqueta. 2. Conocer el senderismo como deporte 3. Conocer el atletismo y las diferentes modalidades que lo componen. 4. Conocer y trabajar la técnica básica de golpeo y la técnica de carrera en atletismo. 5. Desarrollar las habilidades genéricas: golpeo.

6. Desarrollar el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado mediante la propuesta de actividades saludables y respetuosas con el contexto que le rodea.
7. Mejorar las capacidades físicas básicas del alumnado.
8. Valorar y respetar el esfuerzo del compañero en las actividades de clase desarrollando el valor de la responsabilidad dentro de un espacio colaborativo de aprendizaje.
9. Respetar y mejorar el medio natural por donde se transita.
10. Valorar las capacidades de cada uno, mejorando el concepto de sí mismo.
11. Valorar la actividad física en el medio natural como parte de un estilo de vida saludable.

Contenidos

- Deportes individuales. Juegos de pala y raqueta, Senderismo y Atletismo.
- Técnica de golpeo de raqueta.
- Habilidades básicas y genéricas: desplazamientos, golpes, lanzamiento y salto.
- Valores positivos en educación física. Colaborar y respeto.
- El senderismo como deporte para un estilo de vida saludable.
- Capacidades Físicas Básicas. Cuidado y desarrollo.
- Cuidado y defensa del medio natural.
- Respeto por el espacio natural de Atarfe.

Metodología

Técnicas de enseñanza.

Instrucción directa e indagación.

Estilos de enseñanza.

Tradicionales: asignación de tareas;

Cognoscitivos: descubrimiento guiado.

Estrategia en la practica

Global pura y analítica progresiva.

Sesiones:

1- Se acerca el verano... coge la pala de playa

La sesión se centra en actividades para conocer y practicar el golpeo con las palas de playa.

Supone un punto de motivación hacia la práctica de actividad física fuera del contexto escolar.

2- Cambiando de pala...

La sesión establece actividades con trabajo de golpeo de pala pero con la modificación del tipo de pala hacia una raqueta más grande y de distinto material. Posibilitando así más experiencias motoras al alumnado.

3- Senderismo

La sesión traslada al alumnado a realizar una ruta de senderismo en el entorno próximo con la finalidad de dotar de herramientas al alumnado para la ocupación constructiva de su ocio y tiempo libre. A la par, se continúa con el trabajo de los deportes individuales.

4- Aprendo a correr

Las actividades de la sesión se centran en trabajar el atletismo como deporte individual estrella.

Trabajando el concepto de técnica básica de carrera y la iniciación a las carreras de relevos.

5- Pelota vaaaa...!

El trabajo planteado en la sesión se centra en la iniciación al lanzamiento de peso y el salto de longitud.

<p>Actividad interactiva con el blog educativo: “Somos lo que comemos”. La actividad digital plantea reflexionar sobre los beneficios de una correcta alimentación y de la influencia de la misma sobre nuestro cuerpo. El título evoca un documental donde usa este juego de palabras para manifestar que serás aquello que comas.</p>
<p>Actividades del dossier: 1- Ficha de responsabilidad.</p>
<p>Recursos y materiales</p>
<p>Palas de playa, pelotas de diferentes tamaños, cinta balizadora, mapas, brújulas, testigos y balones medicinales.</p>
<p>CCBB</p>
<p>Descripción de la tarea/as</p>
<p>Elaborar un seguimiento de la alimentación de cada uno.</p>
<p>Competencias</p>
<p><u>1- Competencia lingüística:</u> El alumnado mejora y aumenta su vocabulario específico del área durante el transcurso de la unidad, añadiendo léxico relativo a los deportes individuales y contribuyendo a la formación de un discurso coherente.</p>
<p><u>2-Competencia matemática:</u> Las actividades sobre atletismo permite al alumnado trabajar aspectos relativos al lenguaje matemático (frecuencia, amplitud, distancias, etc.), el cálculo de trayectorias y mantener un discurso argumentando mediante la lógica matemática. Por otro lado, se proponen actividades donde se necesita poner en juego los procesos de pensamiento de inducción y deducción.</p>
<p><u>3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:</u> El proceso de investigación del alumnado durante la búsqueda de sus propias reglas, les acerca al conocimiento de la actividad investigadora y les permite realizar un análisis del juego para intentar dar soluciones técnicas a cada actividad. Por otro lado, la actividad centrada en la ruta de senderismo nos permite reflexionar junto al alumnado sobre la importancia y cuidado del medio ambiente y mostrar una actividad saludable y “ecológica” para ocupar su ocio y tiempo libre.</p>
<p><u>4- Tratamiento de la información y competencia digital.</u> La búsqueda, selección y tratamiento de información en diferentes contextos de lenguaje desarrolla y mejora en el alumnado la competencia referida.</p>
<p><u>5- Competencia social y ciudadana.</u> Las actividades de pala y raqueta se orientan hacia la cooperación, contribuyendo a mejorar valores relativos a la convivencia como la empatía y el respeto. Al igual, se produce un espacio para promover el diálogo constructivo y democrático.</p>
<p><u>7- Aprender a aprender.</u> El planteamiento de tareas abiertas durante las actividades de la unidad permite al alumnado desarrollar su capacidad de autoaprendizaje desde la investigación y búsqueda de una solución conjunta hacia un objetivo común, al igual que les dota de experiencias donde valorar sus limitaciones y potencialidades.</p>
<p><u>8- Autonomía e iniciativa personal.</u></p>

<p>A lo largo de la unidad el alumnado debe mostrar su capacidad de liderazgo y asertividad con sus compañeros y compañeras. En todo momento, las actividades de cooperación requieren la toma de decisiones al tener un carácter abierto y eso nos conduce a que el alumnado, en general, sea capaz de asumir dicha autonomía y, también, se muestra comprensivo y dialogante con su compañero o compañera de juego.</p>
<p>Evaluación</p>
<p>Criterios</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce los juegos de pala y raqueta. 2. Conoce el senderismo como deporte 3. Conoce el atletismo y las diferentes modalidades que lo componen. 4. Conoce y trabaja la técnica básica de golpeo y la técnica de carrera en atletismo. 5. Desarrolla las habilidades genéricas: golpeo. 6. Desarrolla el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado mediante la propuesta de actividades saludables y respetuosas con el contexto que le rodea. 7. Mejora las capacidades físicas básicas del alumnado. 8. Valora y respeta el esfuerzo del compañero en las actividades de clase desarrollando el valor de la responsabilidad dentro de un espacio colaborativo de aprendizaje. 9. Respeta y mejora el medio natural por donde se transita. 10. Valora las capacidades de cada uno, mejorando el concepto de sí mismo. 11. Valora la actividad física en el medio natural como parte de un estilo de vida saludable.
<p>Instrumentos</p>
<p>Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO Diario de clase.</p>
<p>Grado de adquisición de las competencias. Ficha de seguimiento ANEXO</p>
<p>El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.</p> <p>Competencia lingüística. El/ alumno/a mejora y adhiere nuevos vocablos a su vocabulario específico del área, mostrando un discurso lógico y estructurado atendiendo a su edad y dando uso al nuevo léxico.</p> <p>Competencia matemática. El/la alumno/a desarrolla concepto matemáticos básicos desde la práctica lúdica de la unidad, poniendo en juego la lógica matemática inherente de la propia actividad.</p> <p>Conocimiento y la interacción con el mundo físico El/la alumno/a muestra conciencia medio ambiental durante las actividades en el entorno natural y plantea actividades para ocupar su tiempo libre de ocio a partir de la experiencia de clase.</p> <p>Tratamiento de la información y competencia digital El/la alumno/a busca, procesa, interpreta y comunica información necesaria para elaborar la tarea asignada. Utiliza diferentes fuentes de información para elaborar conocimiento.</p> <p>Competencia social y ciudadana El/la alumno/a coopera con sus compañeros y compañeras durante las actividades de la sesión, promoviendo actividades cooperativas y mostrando interés por las mismas.</p> <p>Competencia de Aprender a aprender</p>

<p>El/la alumno/a desarrolla su capacidad de autoaprendizaje desde la práctica de la unidad, mostrando capacidad de análisis que utiliza para la búsqueda de soluciones ante la tarea planteada.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal El/la alumno/a muestra capacidad de liderazgo en clase, siendo respetuoso con sus compañeros y compañeras.</p>
Observaciones

Tabla 2.4.2j.- Unidad Didáctica 9ª: ME EXPRESO Y LO COMUNICO
Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la expresión corporal como parte de la educación física escolar. 2. Desarrollar dramatizaciones junto a los compañeros con el fin de ocupar el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado de un modo saludable. 3. Participar en las actividades propuestas por el profesor de modo activo. 4. Valorar y respetar el trabajo realizado por los compañeros/as, valorando positivamente las actividades desarrolladas. 5. Trabajar aquellos aspectos que son significativos para la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • La expresión corporal como contenido de educación física. • Participación activa en educación física. • La dramatización en la sesión de educación física. • Mejora del autoconcepto y la autoestima. • Valores positivos: Respeto y colaboración. • Autoconcepto y autoestima. Valores esenciales para el desarrollo personal.
Metodología
<p>-Técnicas de enseñanza- Instrucción directa e indagación</p> <p>-Estilos de enseñanza- Asignación de tareas y descubrimiento guiado</p> <p>-Estrategia en la práctica- Global pura</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- “Qué es la expresión corporal”. Las actividades de la sesión se orientan a la motivación en el trabajo de dicho contenido. Habitualmente los currículos suelen dar de lado dicho contenido en detrimento de otros orientados al deporte. En la sesión se comienza practicando pequeñas dramatizaciones.</p> <p>2- “Preparamos la obra fin de curso”. Reparto entre el alumnado de pequeñas obras que se tendrán que escenificar a final curso. La finalidad de la sesión es mostrar al alumnado las posibilidades del contenido de expresión corporal en el área de Educación Física.</p> <p>3- “Construimos a los personajes”. La anterior sesión, caracterizamos a los personajes hacia el interior. Pensamos cómo</p>

interpretarlos. Poniéndole atributos a cada personaje a partir de la lectura de la obra. Hoy vamos a caracterizar al personaje por “fuera”: Ropa, modo de comportamiento...

4- “Me auto-conozco....”

Las actividades de la sesión se centran en el trabajo de las fichas del dossier como complemento al trabajo desarrollado en la unidad. El planteamiento del autoconcepto y la autoestima en conjunto a la expresión corporal permite animar al alumnado a disfrutar de las actividades de la unidad.

5- Ensayamos con los compañeros y compañeras.

A modo de ensayo, el alumnado muestra su trabajo realizado durante esta unidad antes de mostrarlo a los compañeros y compañeras de colegio en la fiesta final de curso.

Actividad interactiva con el blog educativo:

“Descansando... también entreno”. La actividad del blog pretende establecer una reflexión sobre la necesidad de tener un descanso correcto para obtener un óptimo estado de bienestar. Se plantean cuestiones sobre la actitud sobre su propio descanso y la opinión sobre el tema.

Actividades del dossier:

1- Fichas de autoestima y autoconcepto.

Recursos y materiales

Material de Educación Física en general, periódicos reciclados, bolsas de basura grandes y maquillaje.

CCBB

Descripción de la tarea/as

Preparar el guión de la obra y el atrezzo necesario para realizarla.

Competencias

1- Competencia lingüística:

Las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar el vocabulario específico del área, añadiendo léxico relativo a las actividades lúdicas del contenido de expresión corporal, contribuyendo a la mejora del discurso del alumnado.

3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:

La propuesta de utilizar material de específico del área de Educación Física para otros fines distintos a su creación, dota al alumnado de un espacio de reflexión sobre la posibilidad de reutilización del mismo y de otro similar para otros fines. En este caso, para actividades relativas a la expresión corporal.

4- Tratamiento de la información y competencia digital.

La búsqueda, selección y tratamiento de información en diferentes contextos de lenguaje desarrolla y mejora en el alumnado la competencia referida.

5- Competencia social y ciudadana.

Las actividades en pequeños grupos para la creación y desarrollo de dramatizaciones requiere que el alumnado mejore las habilidades sociales necesarias para establecer un diálogo constructivo y democrático que les permita la toma de decisiones colectivas.

6- Competencia cultural y artística.

Las actividades de la unidad requiere desarrollar la capacidad creativa del alumnado durante la

creación de las distintas dramatizaciones, así como en la elaboración del atrezzo usando material no específico del contenido.

7- Aprender a aprender.

Las actividades de la unidad permiten al alumnado valorar sus capacidades expresivas, obligándolo a buscar el modo de mejorar en aquellos aspectos necesarios para realizar una dramatización junto a sus compañeros y compañeras.

8- Autonomía e iniciativa personal.

La dinámica propia de los grupos conlleva que parte del alumnado tome el liderazgo, en determinadas ocasiones, y asuma responsabilidades. La organización de las actividades promueven la asertividad como parte esencial de dicho liderazgo entre compañeros y compañeras.

Evaluación

Criterios

1. Conoce la expresión corporal como parte de la educación física escolar.
2. Desarrolla dramatizaciones junto a los compañeros con el fin de ocupar el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado de un modo saludable.
3. Participa en las actividades propuestas por el profesor de modo activo.
4. Valora y respeta el trabajo realizado por los compañeros/as, valorando positivamente las actividades desarrolladas.
5. Trabaja aquellos aspectos que son significativos para la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El/la alumno/a desarrolla y mejora su vocabulario, añadiendo términos relativos a la expresión corporal, mostrando un discurso coherente usando el léxico nuevo.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El/la alumno/a muestra interés por la conservación del entorno al reflexionar sobre la reutilización de material para jugar a un predeporte.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El/la alumno/a busca, procesa, interpreta y comunica información necesaria para elaborar la tarea asignada. Utiliza diferentes fuentes de información para elaborar conocimiento

Competencia social y ciudadana

El/la alumno/a desarrolla y pone en juego sus habilidades sociales para promover las actividades de la sesión, buscando el dialogo entre compañeros y compañeras.

Competencia cultural y artística

El/la alumno/a muestra creatividad durante el desarrollo de las actividades de la unidad y elaboración del material necesario.

<p>Competencia de Aprender a aprender El/la alumno/a desarrolla y mejora los aspectos necesarios hacia una actitud de autoaprendizaje en las actividades de la unidad.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal El/la alumno/a muestra capacidad de liderazgo en clase, siendo respetuoso con sus compañeros y compañeros.</p>
Observaciones

Tabla 2.4.2k.- Unidad Didáctica 10ª: NOS VAMOS DE VACACIONES
Objetivos didácticos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repasar y valorar el trabajo realizado durante un curso escolar. 2. Conocer test básicos para su edad que les permitan medir su condición física. 3. Valorar la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud. 4. Conocer y practicar el voley playa como deporte recreativo para la ocupación del ocio y el tiempo libre. 5. Disfrutar de las actividades cooperativas junto a los demás compañeros/as. 6. Valorar el voley playa como recurso para la ocupación del ocio y el tiempo libre.
Contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Blogs educativos como espacio de aprendizaje. • Test motores. • Prevención de lesiones en la actividad física. Calentamiento, dosificación del esfuerzo y recuperación. • Los estiramientos. Tren inferior. • Voley playa como deporte recreativo escolar. • Técnica básica del voley playa • Valores educativos en la clase de educación física. Respeto y colaboración
Metodología
<p>-Técnicas de enseñanza- Instrucción directa e indagación</p> <p>-Estilos de enseñanza- Asignación de tareas y descubrimiento guiado</p> <p>-Estrategia en la práctica- Global pura</p> <p>Sesiones:</p> <p>1- Y llegó el final.... El desarrollo de la sesión se orienta a la presentación de la actividad del blog para reflexionar sobre todas las actividades desarrolladas durante el curso. De igual modo, se repasa el trabajo del dossier y se prepara al alumnado para medirse en la Tanita.</p> <p>2- Nos medimos el salto y la coordinación Como parte de la programación, el alumnado realiza los postest de la prueba de salto y</p>

<p>coordinación.</p> <p>3- Cuánto he mejorado mi fuerza y la velocidad Realización de los postest de la pruebas de fuerza y velocidad.</p> <p>4- Mira lo que resisto y flexiono Realización de los postest de las pruebas de resistencia y velocidad.</p> <p>5- Me encanta el voley playa El ocio y el tiempo libre en el verano pasa por las actividades realizadas en la playa. El voley playa se convierte en una actividad saludable y sociable para mostrar al alumnado.</p> <p>6- See you school and welcome High School!! A modo de conclusión, la sesión se dedica a resumir el trabajo durante el curso. Las actividades de la sesión se convierten en un espacio para despedirse del alumnado jugando con ellos.</p> <p>Actividad interactiva con el blog educativo: “Llego el final...”. A modo de conclusión, se propone una actividad de reflexión sobre las actividades de clase, del dossier y el blog.</p> <p>Actividades del dossier: 1- Las pruebas Eurofit.</p>
<p>Recursos y materiales</p>
<p>Balones de voleibol, cinta balizadora, balones medicinales, radio-cd, metro, Tanita, tiza, conos, balones diversos y aros.</p>
<p>CCBB</p>
<p>Descripción de la tarea/as</p>
<p>Preparación del material final de curso: dossier y pruebas.</p>
<p>Competencias</p>
<p><u>1- Competencia lingüística:</u> El alumnado trabaja un vocabulario específico de la materia que le permite desarrollar un discurso coherente en el desarrollo de la unidad. De igual modo, las actividades de la unidad permiten desarrollar y mejorar el dialogo y la conversación en la búsqueda de acuerdos y de expresarse de modo oral o por escrito, tanto pensamientos como emociones, opiniones o vivencias.</p> <p><u>2-Competencia matemática:</u> Las actividades de la unidad promueven el uso de argumentación matemática, procesos de pensamiento de inducción y deducción, utilización de lenguaje matemático y la puesta en marcha de estrategias para resolver situaciones problemáticas. De igual modo, la realización de pruebas motoras permitirá desarrollar interpretaciones, mediciones, recopilación de datos e interpretaciones.</p> <p><u>3- Conocimiento y la interacción con el mundo físico:</u> Las actividades de la unidad permitirán al alumnado mejorar la interpretación de la información que reciben, la aplicación de conceptos científicos y técnicos, valorar la diversidad del aula, obtener conclusiones a partir de la información recibida y los fenómenos físicos visto en clase.</p> <p><u>4- Tratamiento de la información y competencia digital.</u> Las actividades de la unidad permitirán al alumnado desarrollar la capacidad de buscar,</p>

analizar, seleccionar y utilizar la información necesaria para dar respuesta a la necesidad de conocimiento requerido por las actividades de clase. Este proceso conllevará la utilización de diferentes lenguajes y soportes de información.

5- Competencia social y ciudadana.

Las actividades de la unidad permitirán al alumnado desarrollar y mejorar habilidades sociales necesarias para la convivencia en el aula. Así mismo, los test motores permite al alumnado conocer la pluralidad de la sociedad.

7- Aprender a aprender.

La realización de test motores propuesta en las actividades de la unidad permite al alumnado conocer sus propias capacidades, tanto intelectuales, como emocionales y físicas, para conocer y valorar sus potencialidades y carencias.

8- Autonomía e iniciativa personal.

La realización de los distintos test motores promueve en el alumnado la iniciativa personal por mejorar y el interés por su propio conocimiento físico.

Evaluación

Criterios

1. Repasa y valora el trabajo realizado durante un curso escolar.
2. Conoce test básicos para su edad que les permitan medir su condición física.
3. Valora la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud.
4. Conoce y practica el voley playa como deporte recreativo para la ocupación del ocio y el tiempo libre.
5. Disfruta de las actividades cooperativas junto a los demás compañeros/as.
6. Valora el voley playa como recurso para la ocupación del ocio y el tiempo libre.

Instrumentos

Hoja de seguimiento evaluativo. Ficha de evaluación individualizada. ANEXO
Diario de clase.

Grado de adquisición de las competencias. Ficha seguimiento ANEXO

El indicador de cada competencia es valorado en una escala compuesta por cinco valoraciones de referencia: NADA, REGULAR, ADECUADO, ÓPTIMO Y EXCELENTE.

Competencia lingüística.

El/la alumno/a se expresa e interpreta de forma escrita, utilizando un vocabulario específico del área y maneja diferentes fuentes de información.

Competencia matemática.

El/la alumno/a aplica estrategias de resolución de problemas a situaciones cotidianas, maneja elementos básicos matemáticos (numeración y medidas) y expresa con claridad y precisión datos.

Conocimiento y la interacción con el mundo físico

El/la alumno/a planifica y maneja soluciones técnicas, incorpora la aplicación de conceptos científicos y técnicos y, aplica el pensamiento científico- técnico para interpretar y tomar decisiones.

Tratamiento de la información y la competencia digital

El/la alumno/a procesa y gestiona adecuadamente información abundante y compleja y genera producciones responsables y creativas.

Competencia social y ciudadana

El/la alumno/a toma decisiones y se responsabiliza de las mismas, es capaz de ponerse en lugar del otro, y es consciente de la existencia de diferentes perspectivas para analizar la realidad.

Competencia de Aprender a aprender

El/la alumno/a es consciente de las propias capacidades, conoce sus potencialidades y carencias y, aplica los nuevos conocimientos y capacidades en situaciones parecidas y contextos diversos.

Autonomía e iniciativa personal

El/la alumno/a planifica proyectos personales, elabora conclusiones, toma decisiones con criterio propio y valora las ideas de los demás

Observaciones

3.- DISEÑO METODOLÓGICO

“La investigación-acción es un instrumento metodológico que parte de un proceso de revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos.... con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente”.

FRAILE, A. (1995).

El proceso de investigación en las Ciencias Sociales y, en nuestro caso, en el campo de la Educación muestra distintos rasgos que provienen del propio hecho educativo que se estudia. Es la comparación la rama investigativa de las Ciencias naturales quien nos enseña esa clara distinción y por ello, debemos atender a las siguientes consideraciones que nos apuntan Arnal, Del Rincón y Latorre (1994):

- Las Ciencias Naturales tienen claro el paradigma por el cual se rigen, su carácter positivista y su nula posibilidad de cambio, hace en la variedad paradigmática de las Ciencias Sociales un entorno complicado de aunar en un solo camino o paradigma a seguir.
- El hecho educativo y su carácter multidisciplinar demanda la contribución de un amplio abanico de disciplinas y áreas. En nuestro caso, el campo de la psicología y el campo de la actividad física colman gran parte de la interacción.
- La complejidad epistemológica que muestra el estudio de las Ciencias Sociales y, en concreto, los fenómenos y hechos educativos que hacen singular a este ámbito, tales como las creencias, los valores o las propias intenciones de los agentes, resultan una tarea compleja de trasladar al terrero de la experimentación propio del carácter de las Ciencias Naturales. Guba (1982) advertía de la necesidad de contextualizar la conducta en el ámbito educativo pero a su vez, con el objeto de generalizar, debía estar *desligada* del contexto.
- La propia variabilidad de paradigmas ligada al fenómeno educativo y al estudio del mismo, nos conduce a determinar distintas y múltiples metodologías que conllevan diferentes métodos y modelos de investigación.

Dentro de las diferentes modalidades de investigación educativa, contempladas por Latorre, Arnal y Rincón (2003) y por Collado-Fernández-Fernández (2005), podemos considerar nuestro estudio como investigación-acción, ya que su objetivo es recoger y analizar información fiable, a través de un proceso sistemático, para tomar decisiones sobre un programa educativo. Consideramos que es una *investigación educativa aplicada* al pretender conocer el valor del programa educativo planteado en comparación con unos criterios preestablecidos. Fraile (1995) define la investigación-acción como: “*un instrumento metodológico que parte de un proceso de*

revisión, diagnóstico, planificación, puesta en acción y control de los efectos producidos.... con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente". La investigación-acción así entendida, constituye una síntesis, al mismo tiempo que una extensión de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos.

La integración metodológica que planteamos en nuestra investigación transmite y adquiere la noción de Denzin y Lincoln (2000), los cuales designan como modelo de triangulación, y que podemos observar en otros trabajos anteriores, de similares características metodológicas: Ibáñez (1996), Fajardo (2002), Palomares (2003) y Collado-Fernández (2005). En definitiva, el análisis de las anteriores investigaciones y la propuesta de los autores, nos trasladan el discurso hacia la idoneidad de dicho planteamiento porque nos permite dar fiabilidad a nuestros resultados al utilizar distintas técnicas de recogida de datos, principalmente, porque cada una posee sus propias ventajas y desventajas.

3.1.- FASES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El cuadro 3.1a muestra las distintas fases de la investigación, remarcando el carácter de cada una de ella y la temporalización de las mismas:

Cuadro 3.1a.- Fases de la investigación

FASES	ACTUACIÓN	TEMPORALIZACIÓN
1ª Fase:	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACION: Necesidades, problema, demanda. Elaboración de un marco teórico inicial.	Agosto 2012
2ª Fase:	DISEÑO Y PROCEDIMIENTO: Diseño pormenorizado de las Fases de la investigación. Elaboración programa de intervención a través de una revisión de la literatura.	Septiembre 2012
3ª Fase	PROPOSITO: Pre-test e implementación del programa de educación física basado en el juego motor.	Oct 2012-Junio 2013
4ª Fase	PROPOSITO: Post- test y recogida de las evidencias cualitativas.	Junio 2013
5ª Fase	CONTEXTUALIZACIÓN: Revisión marco teórico inicial	Julio-Agosto 2013
6ª Fase	TRATAMIENTO y REDUCCIÓN DE LOS DATOS: Preparación de los datos cuantitativos en el programa SPSS 20.0 Elaboración y maquetación de los datos cualitativos: DIARIO y ENTRADAS DEL BLOG.	Septiembre 2013 - Febrero 2014.
7ª Fase	ANÁLISIS DE DATOS: Descripción, Interpretación, Comparación y Discusión de los datos obtenidos.	Marzo 2014 - Agosto 2014.
8ª Fase	PROCESO DE TRIANGULACION: Valoración del proceso	Septiembre 2014- Noviembre 2014
9ª Fase:	PROCESO DE VALORACIÓN: Valoración de los resultados	Diciembre 2014 - Febrero 2015.
10ª Fase:	CONCLUSIONES-Vías de acción. Perspectivas de futuro.	Marzo 2015- Abril 2015.

3.2.- Contexto de la investigación

El colegio público de Educación Infantil y Primaria donde se realiza la investigación es el C.E.I.P Atalaya de la localidad de Atarfe (Granada). Es un centro de compensación educativa debido al nivel económico y social bajo de una gran parte de las familias que componen la Comunidad Educativa.

3.2.1.- Contexto histórico-sociocultural

El colegio se ubica en la localidad de Atarfe. Perteneciente al área metropolitana, se sitúa en la parte centro- norte de la comarca granadina conocida como la Vega de Granada y limita con las localidades de Pinos Puente, Santa Fe, Albolote, Moclín, Granada, Maracena y Colomera. Su nombre proviene del vocablo árabe *artarf* y su traducción nos conduce al término castellano de límite.

En la localidad existen otros seis centros de educación primaria e infantil, de los cuales cuatro son públicos (CEIP Medina Elvira, CEIP Clara Campoamor, CEIP Dr. Jiménez Rueda y un centro de nueva construcción aún sin nombre), un centro concertado (Colegio Sagrada Familia) y un centro privado (CUME). En general, se puede considerar un pueblo en expansión escolar debido a que cada curso escolar el número de escolares matriculados en los centros crece notablemente.

El término municipal tiene una superficie total de 47,25 km², con una altitud media de 602m desde el nivel del mar, posee una población total de 17.141 habitantes y cuenta con varias pedanías (Hurpe, Caparacena y Sierra Elvira). Como aspecto interesante a destacar sobre su término municipal, éste comprende el conocido pantano de Cubillas.

Las primeras evidencias históricas sobre los orígenes del municipio nos trasladan a la época prehistórica, concretamente al Neolítico donde algunos historiadores datan los primeros asentamientos aunque fueron las civilizaciones de los Íberos y los Romanos quien fundaron el asentamiento a los pies de la Sierra Elvira denominándolo Ilíberis. Posteriormente, con la conquista árabe, el municipio pasó a llamarse Elvira. La famosa Batalla de la Higuera trajo consigo el paso a manos cristianas el dominio de la ciudad de Elvira.

3.2.2.- Contexto del Colegio Público de Enseñanza de Infantil y Primaria “Atalaya”

El paradigma contextual añade el componente del medio como un elemento mediacional en las relaciones en el aula, lugar donde se producen una serie de intercambios educativos. No se puede llegar a una clara concepción de lo que es la enseñanza sin comprender el contexto donde se desenvuelve; en el medio donde se desarrolla ésta; se crea una interacción entre el

profesor, el alumno y el propio contexto, mediando los elementos curriculares en las pretensiones y acontecimientos escolares.

3.2.2.1.- Descripción física, recursos materiales y humanos

El Colegio Público de Educación Infantil y Primaria ATALAYA está situado en la zona de crecimiento de Atarfe, cercano a los equipamientos deportivos del municipio y al Centro Cultural Medina Elvira. Configurado inicialmente para dos líneas educativas, las distintas ampliaciones debido al crecimiento de la población de Atarfe, ha creado una línea heterogénea y generando dificultades en el espacio y recursos del centro educativo.

El crecimiento escolar en la localidad nos traslada a un aumento del 225% del alumnado del centro hacia los 640 alumnos y alumnas actuales, concurriendo a un aumento de la plantilla de profesores y estabilidad de la misma. Como consecuencia de dicho aumento ha traído consigo unos importantes problemas de espacio en dependencias dedicadas al alumnado y a tema administrativos y de gestión del colegio.

El centro tiene un total de 26 unidades, de las cuales 16 son de Educación Primaria y las restantes (10) son de Educación Infantil. El claustro de profesores asciende a 38 docentes entre maestros y maestras, al cual hay que incluir el personal administrativo y de servicio, como el conserje y la administrativa. Los servicios complementarios de los que dispone son: aula matinal, comedor escolar y un amplio repertorio de actividades extraescolares.

El centro dispone de un gran edificio de dos plantas donde se aglutinan las clases. Dispone de un añadido recientemente donde se encuentran cuatro aulas más y que acaba de ser terminado. En los sótanos de dicho añadido se está terminando un gimnasio para el centro.

El devenir pedagógico traslada al Claustro de profesores a participar activamente en una serie de Planes y Programas Educativos tales como:

- Plan de Apertura de Centros Docentes.
- TIC.
- Plan de Compensación Educativa.
- Plan de Calidad y Mejora Rendimientos Escolares.
- Escuelas Deportivas.
- Escuela Espacio de Paz.
- Plan de Salud Laboral y P.R.L.
- Plan de igualdad entre hombres y mujeres en la educación.
- Programa de salud buco dental “Aprende a sonreír”.
- Programa “Crece con tu árbol”.
- Programa Ecoescuelas.

Es un centro considerado de Compensatoria debido al importante número de alumnos y alumnas, minorías étnicas e inmigrantes, que acoge. Este hecho hace del centro un espacio multicultural y de especial atención educativa.

De los actuales 640 alumnos y alumnas, 400 son alumnado de Educación Primaria y 240 son alumnado de Educación Infantil. El nivel socioeconómico de las familias se podría aglutinar en tres bloques: medio, medio- bajo y bajo.

Los datos que aporta el censo del centro nos traslada que un 5% del alumnado (aproximadamente) son alumnado inmigrante, principalmente sudamericano. Aunque el porcentaje presenta una clara tendencia a la baja debido a la crisis actual de la nación.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ronda el 10% y pertenecen, en su mayoría, a familias con situaciones sociales desfavorecidas, principalmente a familias de etnia gitana.

3.2.2.2.- Proyecto Educativo de Centro

El documento guía del centro se articula en el Proyecto Educativo, recogido según la normativa vigente (artículo 127 de la Ley 17/2077, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía) y define los objetivos que se proponen alcanzar desde el análisis de la realidad contextual del mismo y son el resultado de la concreción de lo estipulado en la normativa autonómica y estatal. Todo el proceso de elaboración es refrendado desde los principios metodológicos que marca la legislación y la pedagogía.

Tomados del propio documento original¹, los objetivos propios del centro se articulan en cinco ámbitos: profesorado, alumnado, de participación y convivencia, de gestión y organización de recursos y, de carácter complementario y extraescolar.

Objetivos del ámbito del profesorado:

- a. Mejorar la coordinación de los Equipos Educativos.
- b. Aumentar la eficacia y productividad de las reuniones para alcanzar una mayor coordinación.
- c. Estudiar la puesta en marcha de los diversos planes y proyectos que vayan surgiendo ofertados por la Consejería de Educación.
- d. Realizar la evaluación inicial como medio para orientar y facilitar la labor docente, así como el conocimiento, la atención y la ayuda al alumnado.

¹ Consideramos oportuno tomar la información sin sesgo ni interpretación del propio proyecto del centro educativo de la muestra, con el objeto de permitir al lector partir de la información inicial.

- e. Mejorar los rendimientos académicos, mediante la reflexión sobre el modelo de enseñanza que pretendemos para el centro.
- f. Facilitar la formación del Profesorado y asumir que el Centro es un lugar para el aprendizaje docente.
- g. Fomentar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos favorecedores del proceso de aprendizaje.
- h. Fomentar el aprendizaje y el análisis crítico mediante el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora así como la comprensión y expresión oral.
- i. Incrementar el esfuerzo y rigor en la caligrafía, la ortografía y en cualquier tipo de presentación escrita.
- j. Potenciar el hábito de cuidado y respeto por la limpieza, además de hábitos de vida saludable que incidan tanto en la salud individual como en la colectiva.
- k. Inculcar a nuestro alumnado el respeto por la conservación del medio ambiente, la educación para la paz, la solidaridad y la igualdad entre todos los hombres y mujeres, al margen de sus connotaciones particulares.
- l. Cuidar y respetar todas las instalaciones, dependencias y material escolar del Centro
- m. Incentivar al estudio de modo que el alumnado se sienta responsable de su propio aprendizaje.

Objetivos del ámbito alumnado:

- a. Fomentar e impulsar la asistencia a clase como un valor y un deber básico del alumnado.
- b. Adquirir una adecuada tasa de idoneidad detectando las dificultades y retrasos en el aprendizaje en el momento en el que se produzcan.
- c. Atender especialmente al alumnado de 1º Ciclo de Primaria con los apoyos educativos y refuerzos necesarios.
- d. Facilitar al alumnado su implicación en el conocimiento de sus derechos, deberes y normas.
- e. Propiciar la atención a la diversidad mediante la realización de adaptaciones curriculares al alumnado que presente dificultades en su proceso de aprendizaje.
- f. Apoyar al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo o que presenten deficiencias de cualquier tipo: física, intelectual cultural o social, con el fin de facilitar las infraestructuras necesarias.
- g. Fomentar el hábito de lectura a través de todas las áreas que componen el currículo potenciando el uso de la biblioteca del centro.
- h. Promocionar la figura del delegado/a.

Objetivos del ámbito de gestión y organización de recursos:

- a. Adoptar criterios pedagógicos en los agrupamientos de alumnos.
- b. Estudiar la posibilidad de agrupamientos flexibles especialmente en áreas instrumentales si los recursos humanos y materiales lo permiten.
- c. Fomentar el programa de gratuidad de libros como instrumento para adquisición de hábitos responsables del alumnado.

Objetivos del ámbito de participación y convivencia:

- a. Promover reuniones periódicas con la junta de delegados y delegadas, tanto de alumnado como de familias.
- b. Conseguir y mantener una comunicación óptima entre alumnado, profesorado y familiares, donde el diálogo sea siempre la estrategia básica en la solución de problemas.
- c. Utilizar los compromisos con las familias como medio de intervención de conflictos.
- d. Incentivar las actitudes no violentas para la solución de problemas y conflictos en el Centro.
- e. Favorecer la adquisición por parte del alumnado de una cultura democrática, respetando los derechos y libertades fundamentales.
- f. Promover el respeto y el conocimiento del entorno natural y humano.
- g. Promover la comprensión y la actitud crítica ante los problemas de desigualdades sociales, económicas, culturales, etc.
- h. Mantener una relación de colaboración con las organizaciones y centros próximos.
- i. Fomentar la participación del A.M.P.A. logrando la colaboración activa de los padres y madres.
- j. Mantener una comunicación fluida con las familias informándoles de todos los proyectos educativos que desarrolla el centro.
- k. Potenciar la participación de las familias en las actividades extraescolares y complementarias que se organicen en el centro.

Objetivos del ámbito de carácter complementario y extraescolar:

- a. Desarrollar el Plan de Apertura fomentando la participación del alumnado en las actividades extraescolares.
- b. Mejorar el nivel de eficacia en la planificación de actividades complementarias y extraescolares destinadas al alumnado del centro utilizando criterios educativos de mejora para su selección.
- c. Establecer relaciones y colaboración con el Ayuntamiento, asociaciones culturales, entidades de formación, etc.

- d. Fomentar la organización y participación en proyectos de formación del profesorado y alumnado e iniciativas internas o de la Administración.
- e. Colaborar con asociaciones medioambientales, distintas concejalías del Ayuntamiento, etc.

Junto a los objetivos propios del centro, el Proyecto Educativo marca sus principales Líneas Generales de Actuación Pedagógica que son el resultados del análisis y el estudio de los distintos órganos colegiados del centro educativo. Las **Líneas Generales de Actuación Pedagógica** nos conducen a determinar seis líneas principales:

1. Coordinación del profesorado y trabajo en equipo.
2. Atención a la Diversidad como eje de calidad de enseñanza.
3. Implicación de las familias e integración del entorno para el desarrollo del alumnado.
4. Potenciar el trabajo en: Lenguaje, tanto oral como escrito y en Resolución de problemas.
5. Importancia de la adquisición de las Competencias Básicas por el alumnado.
6. Planteamiento de metodologías activas en el centro.

3.3.- La Muestra

La conforma el alumnado de 6º curso de Educación Primaria del Colegio Público de Infantil y Primaria "Atalaya", y que participa en el programa de intervención basado en el juego motor, presentando las siguientes características:

1. Los grupos de sexto A y sexto B componen una muestra de 41 alumnos y alumnas, de cuales, el 51, 22% son chicas y el 48,78% son chicos. En el grupo A está compuesto por 9 alumnos y 11 alumnas y el grupo B lo componen 11 alumnos y 10 alumnas.
2. Las edades de la muestra al inicio del programa oscilan entre los 10 años a los 12 años (3 alumnos de 10 años, 14 alumnos de 11 años y 3 alumnos de 12 años; 2 alumnas de 10 años, 16 alumnas de 11 años y 3 alumnas de 12 años) y al finalizar el programa dichas edades oscilan entre los 11 años a 13 años (11 alumnos con 11 años, 7 alumnos con 12 años y 2 alumnos con 13 años; 10 alumnas con 11 años, 10 alumnas con 12 años y 1 alumna con 13 años).
3. Excepto dos alumnos que vienen de una localidad cercana, el resto son habitantes de la localidad del área metropolitana de Atarfe.
4. A modo general, el alumnado presentaba un número de hermano similar al inicio y final del programa. En torno al 11% tenía un sólo hermano, el 41% tenía dos hermanos, 28% tenía tres hermanos y el 17% cuatro hermanos o más.
5. La ocupación laboral de los padres y madres del alumnado de la muestra nos indica una clara tendencia de los mismos a trabajos sin cualificación técnica como agricultor o albañil (22%) para los padres y trabajo de encargada del hogar para las madres (41%).

También es reseñable el alto porcentaje de padres y madres que poseen un negocio propio como sustento familiar.

6. El nivel de estudio de los padres y madres nos muestran dos claros grupos, por una parte, los padres y madres con estudios obligatorios y, por otro lado, el grupo de padres y madres que poseen una formación académica reglada en estudios superiores.

3.4.- Técnicas e instrumentos de producción de información

Nuestra metodología se constituye por técnicas e instrumentos de producción de información de corte cualitativo (diario del profesor y blog digital) y de corte cuantitativo (Cuestionario, Técnicas antropométricas y composición corporal, y Valoración de la Condición Física). Con la finalidad de recopilar información desde ambos paradigmas y realizar una triangulación de toda la información obtenida.

En dicha estructura metodológica utilizamos los siguientes instrumentos:

1. De corte cualitativo

- a. Diario del profesor
- b. Portafolio digital educativo

Como herramienta de ayuda para el tratamiento de la información de corte cualitativa, se ha utilizado el programa Nudist vivo (Nvivo).

2. De corte cuantitativo

- a. Cuestionarios sobre autoconcepto, autoestima, imagen corporal, sobre Educación Física y datos sociométricos.
- b. Técnicas de antropométricas y de composición corporal.
- c. Valoración de la Condición Física (Pruebas de la batería Eurofit y de la batería de la Federación Española de Voleibol)

El tratamiento estadístico de los resultados obtenidos por estas técnicas de corte cuantitativo se ha realizado con el programa SPSS 20.0.

3.4.1.- Diario del profesor

3.4.1.1.- Concepto

La esencia del diario del profesor se condiciona a la tarea de registrar las descripciones y valoraciones de las experiencias que vive el docente en el aula durante su ejercicio profesional. Supone un espacio para la concienciación y adquisición del devenir diario de su clase junto a su grupo de alumnos y alumnas. Así mismo, cuando el docente se convierte en investigador se transforma en un recolector de emociones, sentimientos, anécdotas, valoraciones de los individuos, intereses y motivaciones que acontecen en su presencia. Dicho proceso adquiere un valor para el conocimiento e interpretación de lo que sucede en el aula que promoverá las reflexiones y orientaciones necesarias hacia el logro de los objetivos previstos en la investigación (Cepero, García y López, 2013; Collado-Fernández, 2005; García, 2011; Romero, 1998).

El diario del docente se define como personal e invita a reflexionar sobre aquello que acontece desde una perspectiva en primera persona (García, 2011; Taylor y Bogdan, 1966). Se convierte, en palabras de Del Rincón et al. (1995) en un relato descriptivo de acontecimientos de la vida del ensayista. En esa línea, Zabalza (2004) señala que *“los diarios constituyen narraciones realizadas por profesores y profesoras”*.

En el espacio de la investigación educativa, los diarios se tornan en una pieza muy importante dentro de la metodología investigativa cualitativa, donde suponen una herramienta que recoge datos a modo de reflexiones, descripciones y breves relatos para capturar el momento de acción que rodea al docente/ investigador para que pueda hacer presente un pasado vivido. En esa línea, la elaboración de los mismos conduce al profesorado a *“integrar los conocimientos teóricos con sus referentes prácticos”* (Colas, 1998, citado por García, 2011). Dicho proceso se realiza desde el punto de vista personal, mediante la composición de un relato partiendo de lo conocido hacia la unión de lo vivido, es en sí, una reflexión desde los sentimientos y emociones que se producen en la acción investigadora. El/ la investigador/a nos relata y/o describe en primera persona aquello que acontece con la finalidad de recopilar información de su aula o espacio de investigación. Este relato debe contener el mayor detalle posible mediante la recogida de sensaciones, observaciones, reacciones, supuestos, hipótesis, conjeturas, análisis y aclaraciones que produzcan durante la toma de registros del diario (Cepero, García y López, 2013; Collado-Fernández, 2005; Elliot, 1990; García, 2011; Kemmis, 1986; Morcillo, 2004; Romero, 1997).

3.4.1.2.- Nuestro diario de investigación

En primer lugar, previo a la presentación de nuestro diario, consideramos oportuno tomar las palabras de varios autores sobre los condicionantes para dar validez al diario como

instrumento de investigación (Yinger y Clark, 1988; Zabalza, 1991; Del Villar, 1993; Romero, 1997; Morcillo, 2004; Collado-Fernández, 2005; García, 2011).

En primer lugar, la recogida de información mediante el uso del diario del profesor debe ser parte de la acción profesional del mismo, convirtiéndose en parte de su docencia y no suponiendo un añadido no programado en la acción educativa. Por otra parte, debe ser representativo de la realidad del aula o campo de investigación, por tanto, se debe ajustar a la realidad escolar.

La fiabilidad y validez de los datos son parte muy importante del proceso de construcción del diario para dotar de fuerza la propia investigación. La triangulación de los datos del diario con otras fuentes, tales como cuestionarios, seminarios, ect... dotan de fiabilidad al mismo y, la muestra y disposición de los mismos para el contraste de otros investigadores, otorga validez a la información extraída del diario.

La construcción de nuestro Diario se realizó a partir de la ficha de recogida de información de García (2011). Esta a su vez, fue resultado de un proceso de consenso dentro de la reflexión y trabajo del grupo de investigación HUM 727 *“Diseño, desarrollo e innovación del currículo de Didáctica de la Educación Física”* de la Universidad de Granada. Tomando como referencia la investigación de la autora dentro del marco de acción del grupo de investigación, recogemos un fragmento del mismo a destacar:

En cuanto a las normas de elaboración del diario, nos basamos en las siguientes propuestas de Romero (1995); Morcillo (2004) y Collado-Fernández (2005) y Torres-Campos (2008).

- 1. Se debe cumplimentar en el día de clase, como máximo al día siguiente.**
- 2. Se deben reflejar las observaciones, sensaciones, reacciones, interpretaciones, etc., sobre todo lo que vivencia en el aula y sus implicaciones personales:**
 - En la primera inmersión en el campo de la enseñanza le va a servir como guía de estudio y de reflexión sobre las situaciones que va a tener ocasión de presenciar como docente.**
 - A través de la actuación en la clase, se debe ir considerando el diario como elemento de autocrítica y reflexión, adoptando decisiones sobre la práctica:**
 - La programación y su secuenciación.**
 - Las actividades de enseñanza y la metodología seguida.**
 - La dinámica del grupo y las relaciones establecidas con el alumnado.**
 - Incidentes críticos sobre situaciones problemáticas y dilemáticas, según sus propias percepciones.**
 - Implicaciones personales y aprendizajes o experiencias adquiridas.**

La ficha de seguimiento del diario es la siguiente:

Cuadro 3.4.1.2a.- Ficha de seguimiento del Diario.

FECHA:	UNIDAD DIDÁCTICA:
Grupo de Clase:	
<i>Alumnado considerado individualmente:</i>	
Competencias:	
Currículo: - Objetivos: - Contenidos: - Metodología: - Materiales con más relevancia empleados: - Criterios de evaluación:	
Profesora:	
Contenidos conceptuales implicados: - Dominio de la materia: - Dominio de las TIC:	
Contenidos procedimentales implicados: - Ejecución de los contenidos: - Ejecución tareas "TIC":	
Contenidos actitudinales implicados: Respeto: - A los compañeros: - Al profesor: - Al material: - A las personas: Salud: Responsabilidad: Autoestima/ amistad/compañerismo: - Liderazgo: - Rechazo: - Reciprocidad:	
Observaciones especiales:	
- Información de los padres/madres:	

3.4.2.- El Portafolio educativo digital

3.4.2.1.- Hacia el concepto de Portafolio educativo digital

Si atendemos a la etimología del término Portafolio nos indica que proviene del latín, portare (llevar) y folium (hojas) y es define por la Real Academia Española como “*cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.*” aunque indica el origen en un vocablo francés (*portefeuille*). Cualquiera de las opciones nos conduce a pensar en él como un almacén de documentos o similar relativos a un campo o temática.

Agra, Gewerc y Montero (2003) señalan la génesis en el “*mundo del arte, y en particular de la arquitectura y el diseño*”. Convirtiéndose éste en un espacio donde mostrar tu trabajo, modo de pensar, reflexionar y experimentar, las motivaciones que giran en torno a la persona que lo firma y, sobre todo, a un conjunto de evidencias objetivas para valorar tu trabajo y evolución.

Shulman (1992) recoge la afirmación:

“Un portafolio didáctico es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras del trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación”

De la propia definición obtenemos una serie de características del portafolio como instrumento didáctico de interés para nuestro propósito:

- El portafolio se convierte en un reflejo de la evolución del proceso de aprendizaje (Agra, Gewerc y Montero, 2003) y, sobre todo, de evidencia de dicho aprendizaje.
- El propio devenir del portafolio requiere una elaboración y estructuración previa que permita la reflexión, experimentación e investigación del autor/a del mismo. Esto implica convertir al docente en un auténtico guía de todo el proceso.
- Permite el desarrollo creativo y crítico del alumnado, donde refleja su propio punto de vista ante las cuestiones que se suscitan en él.

Los portafolios son herramientas e instrumentos utilizados en multitud de entornos educativos como mecanismos y/o sistema de evaluación proporcionado un carácter dinámico al proceso de construcción del aprendizaje del alumnado. De igual modo, sirve al profesorado para poder convertir su docencia en un elemento propio de su formación. Supone poner en juego un método de enseñanza donde el propio proceso se convierte en la propia evaluación del proceso y logro de los objetivos educativos perseguidos. Muchos de ellos son trasladados al ámbito

multimedia, donde adquiere su mayor potencial dinámico, permitiendo la tutorización del aprendizaje del alumnado a distancia. Este salto al ciberespacio lo dota de mayor cantidad de recursos para su construcción, tales como los recursos ofimáticos, multimedia y demás instrumentos tecnológicos (García, 2011).

Coincidimos con Fernández y Maiqués (2001) al entender dicha herramienta, el portafolio docente, como una mejora y evolución en la pedagogía y metodología en los entornos educativos.

Para nuestra investigación, proponemos el uso de un blog educativo como nuestro portafolio educativo digital. En pocas palabras podemos considerar el Blog como un espacio web donde un autor/a o varios editan, recopilan y/o postean textos de un modo cronológico. Se convierte en un entorno de trabajo colaborativo en el autor/a- es y los lectores, en este caso, alumnos y alumnas.

La acción de colaboración se produce cuando la interacción conduce hacia un dialogo alternativo entre la información y/o texto posteoado y la opinión o conocimiento adquirido por el alumno/a. Las temáticas utilizadas abre un vario pinto abanico de posibilidades donde la decisión recae sobre el autor/a-es, siendo nuestro cometido el establecer un espacio de colaboración educativo entre alumnos/ as y docente.

A modo general, podemos determinar distintos usos educativos:

- a. Apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje trabajado en clase.
- b. Proporcionar más información sobre los contenidos de nuestra programación.
- c. Establecer para la construcción del conocimiento del alumnado.

3.4.2.2.- El Blog Educativo y su estructura

El Blog educativo está alojado en el espacio web wordpress.com y cuenta con varias secciones y espacios de trabajo. Principalmente, el alumnado trabaja con los “posts” de la página de inicio y las páginas adyacentes se convierten en espacios para alojar información de utilidad o ampliación.

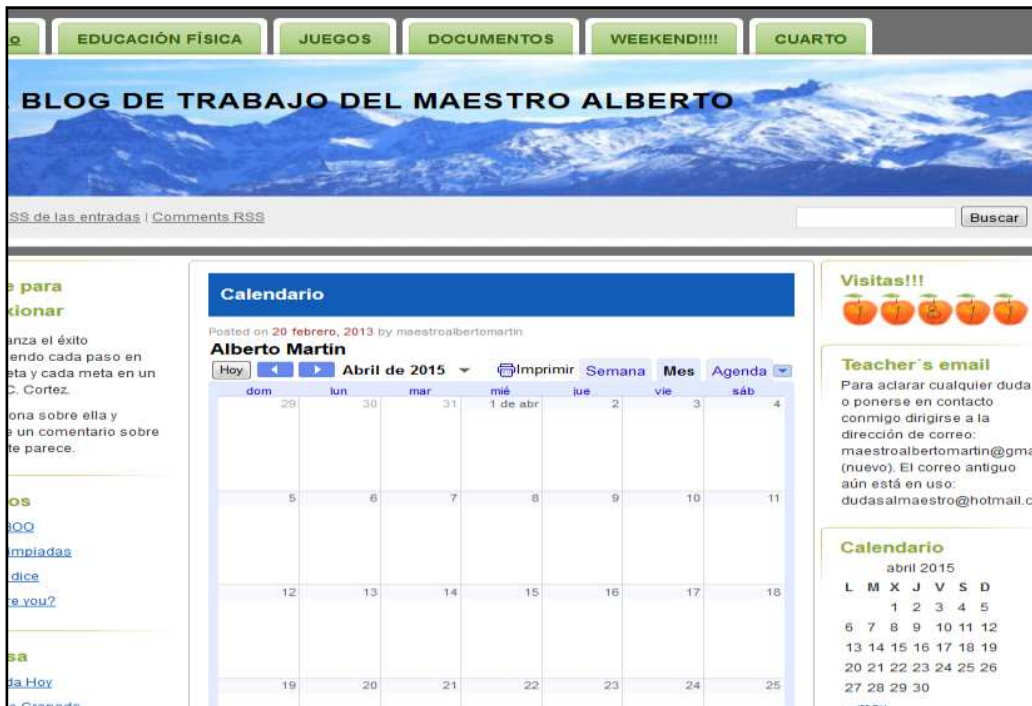


Figura 3.4.2.1a.- Imagen del blog educativo.

A lo largo del programa de intervención se articulan una serie de posts o entradas planificadas en la investigación como parte de cada unidad didáctica. En primer lugar, el alumnado comienza con la lectura de la misma y posteriormente realiza un comentario a la misma.



Figura 3.4.2.1b.- Imagen de una entrada del blog.

3.4.3.- Cuestionario sobre Autoconcepto, autoestima, imagen corporal y datos sociométricos

El cuestionario utilizado para nuestra investigación está compuesto por varias partes, claramente definidas y persigue la obtención de datos e información relativa al autoconcepto, la autoestima, la imagen corporal y distintos datos sociométricos del alumnado.

Consta de preguntas categorizadas y cerradas con la finalidad de obtener la mayor concreción posible en las respuestas, de modo que nuestro análisis se pueda encaminar desde el inicio del mismo hacia nuestros objetivos de investigación.

En ese respecto, Buendía (1992) manifiesta que las preguntas, atendiendo a la naturaleza del contenido, se pueden clasificar:

- a. Preguntas de identificación
- b. Preguntas de información
- c. Preguntas de opinión
- d. Preguntas de actitud
- e. Preguntas de motivación

3.4.3.1.- Composición del cuestionario

3.4.3.1.1.- Datos sociométricos

Con la finalidad de conocer la situación del entorno familiar, el cuestionario comienza con las siguientes cuestiones relativas a aspectos sociométricos, expresada en la siguiente tabla:

1.- Curso	6º	A	B
2.- ¿Cuántos años tienes?	10	11	12
3.- Sexo	Chico		Chica
4. Localidad	Atarfe		Otra
5. Nº de hermanos contándote a ti	1	2	3 4 o más
6. Lugar que ocupo entre ello	1º	2º	3º 4º o mas
7.	Mis padres trabajan en:	El nivel de estudios de mis padres es:	
Madre			
Padre			

3.4.3.1.2.- Cuestionario sobre Imagen Corporal

Para la valoración de la Imagen Corporal utilizamos el Test de Siluetas de Collins (1991). Dicho cuestionario fue tomado de Stunkard & Stellard (1990) el cual fue modificado por Collins para preadolescentes y que a continuación presentamos.

En el mismo se pueden observar 7 siluetas o figuras de preadolescente de ambos sexos y numeradas de 1 a 7 según su robustez.

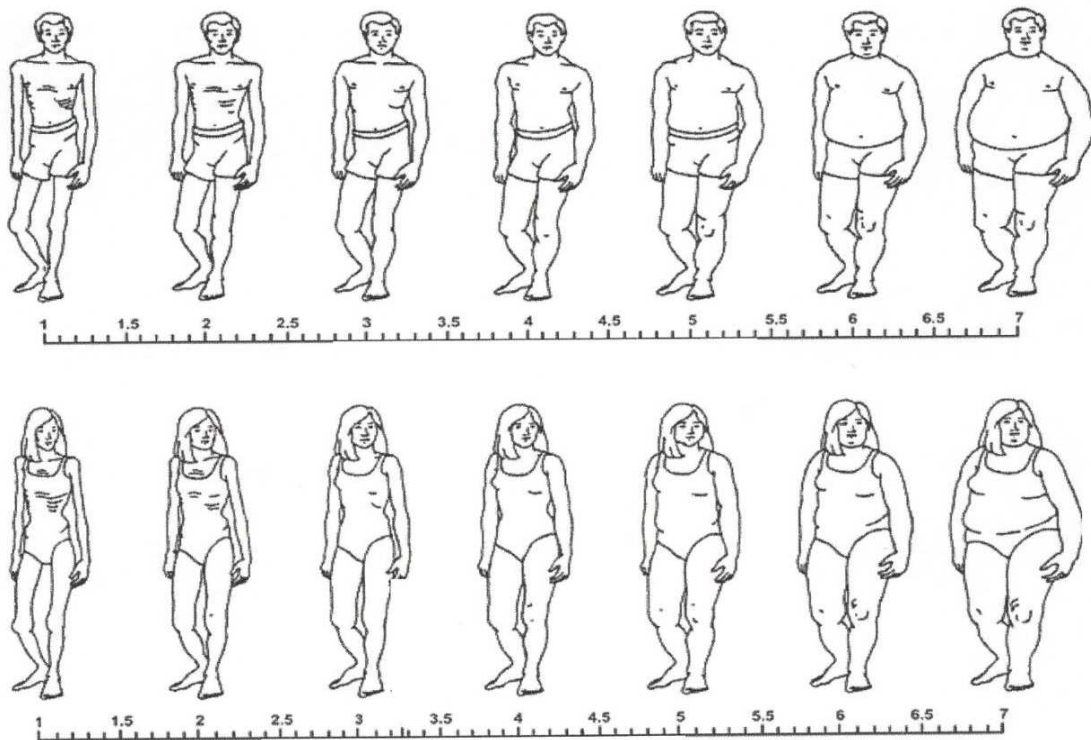


Figura 3.4.3.1.2a.- Imagen Test de Siluetas mostrado.

El alumnado debe responder dos cuestiones después de su visionado e indicar el número según proceda:

- a. En primer lugar selecciona el número de la figura que en tu opinión se corresponde con tu silueta
- b. En segundo lugar selecciona el número de la silueta que desearías tener.

Para el estudio de Margaret Collins en 1991, se tomó una amplia muestra de chicos y chicas de siete colegios de Educación Primaria del Estado de Indiana (Estados Unidos). En total fueron 1118 alumnos (51%) y alumnas (49%) preadolescentes, en su mayoría raza caucásica, que contribuyeron a la investigación de la mencionada autora. La edad media del total de la muestra estaba en torno a los 8 años.

La muestra fue seleccionada intencionalmente y se tomaron varios programas educativos sobre alimentación para elaborar los indicadores socioeconómicos. Ello condujo a la autora a determinar los parámetros en función de las ayudas que percibían las familias de chico o chica de la investigación. La razón estuvo determinada por el hecho de pretender plantear un amplio espectro de variables del alumnado investigado.

La propuesta de Collins planteaba la comparación de las siluetas deseadas y percibidas con la información antropométrica obtenida de las mediciones realizadas, con el objeto de determinar un patrón de conformidad o disconformidad del alumnado de la muestra (Cuesta, 2013).

3.4.3.1.3.- Cuestionario de Autoconcepto Físico

Para la valoración del autoconcepto físico hemos utilizado una adaptación de la Escala de Autoconcepto Físico de Marsh y Sutherland (1994) realizada por Ortega (2010) y Cuesta (2013).

Inicialmente, la escala estaba compuesta por 50 ítems valorada de 1 a 6, donde 1 se considera *totalmente en desacuerdo* y 6, *totalmente de acuerdo*. De igual modo, Ortega (2010) señala una estructura clara del cuestionario en 6 dimensiones:

1. Concepto de apariencia física
2. Habilidad física
3. Fuerza
4. Equilibrio
5. Flexibilidad
6. Resistencia

El proceso seguido por la autora y recogido por Cuesta (2013) en su investigación, nos traslada a destacar el siguiente cuadro el autor:

“De la misma manera que en el caso del cuestionario BSQ se procedió a realizar un estudio piloto en el centro “Pedro Poveda” a un grupo de alumnos/as de 1º de la ESO, comprobándose que el alumnado tenía dificultades de comprensión para designar diversas formas y partes corporales, por utilizar terminología diferente.

El cuestionario base y los datos obtenidos en el pilotaje, se procedió a enviarlos al mismo grupo de expertos, a los que se les suministró el cuestionario BSQ, así como los datos del estudio piloto, para facilitar las modificaciones pertinentes en función de las anteriores variables.

Los expertos procedieron mediante una escala con tres opciones (Eliminar, Dudosa, Mantener) a informar sobre cada ítem. Este proceso se repitió tres veces, eliminando e incorporando aquellos ítems que de manera mayoritaria se indicaban”.

Si atendemos a la población para quien fue adaptada la escala, Cuesta (2013) propuso en su estudio trasladar la propuesta de Ortega (2010) a un juicio de expertos compuesto por Doctores y Catedráticos en Didáctica de la Educación del Grupo de Investigación HUM 727

“Diseño, desarrollo e innovación del currículum de Didáctica de la Educación Física” que aglutinaban a expertos en la temática de la investigación.

De la reunión y debate, concluyeron que era necesaria la eliminación de varios ítems por su escasa idoneidad:

1. Puedo hacer ejercicio físico por largo rato sin parar
2. Soy débil para realizar ejercicio físico
3. Soy realmente poco flexible
4. Puedo resistir por largo rato el esfuerzo que implica el ejercicio físico
5. Me canso con facilidad cuando hago ejercicio físico
6. Me es difícil moverme en diferentes direcciones

El resultado final fueron 25 cuestiones o ítems valorados en una escala Likert de seis opciones.

Tabla 3.4.3.1.3a.- Cuestionario de Autoconcepto Físico						
Ítems	1	2	3	4	5	6
1. Tengo buena figura para mi edad.						
2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a).						
3. Tengo buena apariencia física.						
4. Tengo un rostro agradable.						
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.						
6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos.						
7. Soy torpe para hacer actividad física.						
8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico						
9. Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico.						
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.						
11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva.						
12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico						
13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico.						
14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.						
15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.						
16. Soy una persona físicamente fuerte						
17. Tengo poca musculatura.						
18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio						
19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio.						
20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio.						
21. Me considero suficientemente flexible.						
22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo						
23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física.						
24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico.						
25. No me canso cuando hago ejercicio físico.						

3.4.3.1.4.- Escala de Autoestima de Rosenberg

Probablemente la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) sea uno de los instrumentos de evaluación y valoración de la autoestima con mayor prestigio y uso en la comunidad científica (Martín- Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007). Rosenberg divulgó su obra en el libro titulado *Society of the adolescent self- image* en 1965, presentando una escala unidimensional compuesta por 10 ítems, cinco de ellos con un enunciado positivo y otros cinco con enunciado negativo, valorados con una escala Likert de 4 opciones. (Rosenberg, 1965). Años posteriores (1989), el autor realizó una revisión de la misma la cual tituló de igual manera.

Las características de la escala han sido estudiadas y traducidas en distintos idiomas, en un total de 28 idiomas y validada interculturalmente en 53 países (Cuesta, 2013; Martín- Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007; Ortega, 2010; Schmitt y Allik, 2005).

Para nuestro estudio hemos tomado la transformación realizada por Ortega (2010) con el fin de agrupar las opciones de respuesta de todas las escalas e instrumentos del cuestionario a un mismo modelo, quedando del siguiente modo:

Tabla 3.4.3.1.4a.- Escala Likert utilizada					
1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Los ítems propuestos para el cuestionario es el siguiente:

Tabla 3.4.3.1.4b.- Ítems del cuestionario de Autoconcepto de Rosenberg (1965)						
Ítems	1	2	3	4	5	6
26. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.						
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.						
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.						
29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas						
30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso						
31. A veces me siento realmente inútil						
32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.						
33. Ojalá me respetara más a mí mismo						
34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado						
35. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.						

3.4.3.1.5.- Cuestionario sobre Educación Física

Ortega (2010) en su investigación sobre insatisfacción corporal, autoestima, autoconcepto físico y composición corporal en alumnado de educación obligatoria de secundaria de la ciudad de Jaén, preparó una serie de ítems, en total seis para evidenciar la influencia del área de Educación Física en el desarrollo de la imagen corporal (Cuesta, 2013; Estévez, 2012):

- a. *La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.*
- b. *La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente.*
- c. *La Educación Física me ayuda a conocer los beneficios de la práctica de ejercicio físico.*

La inclusión de estos tres ítems llegó a través de un estudio piloto inicial en un centro educativo donde pudieron comprobar como, los alumnos y las alumnas, no entendían las preguntas y, tras el debate de un juicio de expertos con la utilización de una escala con tres opciones (eliminar, dudosa y mantener), tomaron la decisión de eliminar algunos ítems del cuestionario Body Shape Questionnaire (diseñado por Cooper, Taylor, Cooper y Fairburn en 1987 y adaptado para la población española por Raich et al. (1996), para añadir los enumerados anteriormente (Ortega, 2010).

Posteriormente, la misma autora procedió a realizar el mismo procedimiento pero con el Cuestionario de Autoconcepto Físico de Marsh y Sutherland (1994) e incluyó los siguientes ítems:

- a. *La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables.*
- b. *Me gusta la Educación Física.*

En un estudio similar al de Ortega (2010), Estévez (2012) y Cuesta (2013), añadieron un ítem más a los reseñados para completar las escalas y cuestionarios mencionados anteriormente, buscando mayor amplitud de información relativa a la temática de insatisfacción corporal, autoconcepto y autoestima:

- a. *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo.*

Siguiendo las propuestas de Ortega (2010), Estévez (2012) y Cuesta (2013) hemos incorporado los siguientes ítems para verificar la influencia de la Educación Física sobre el desarrollo de la imagen corporal, el autoconcepto y la autoestima.

Tabla 3.4.3.1.5a.- Cuestionario sobre valoración de la Educación Física

Ítems	1	2	3	4	5	6
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal						
37. La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente						
38. La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables						
39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo						
40. Me gusta la Educación Física						

3.4.3.2. - Validez y fiabilidad del Cuestionario

3.4.3.2.1.- Validez del Cuestionario

Acorde a Bell (2002, citada por Ortega, 2010) entendemos validez como “*el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada*”. Por ello, consideramos oportuno atender tanto a la validez externa como interna del proceso investigativo. Por otro lado, la validez interna de un cuestionario se concibe como “*el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes*” y la externa “*es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores*”.

Con el objeto de cerciorar la validez, tanto externa como interna del cuestionario, hemos realizado un revisión teórica amplia sobre los instrumentos y cuestionarios utilizados en estudios similares en el primer caso y, por otra parte, nos hemos asegurado de la validez interna a través de expertos y un prueba piloto del mismo (Latiesa, 1996; Losada y López-Feal, 2003).

La propuesta base se confeccionó con el desarrollo de la técnica Delphy, permitiendo fortalecer las cualidades técnicas del instrumento/ cuestionario, principalmente el contenido del mismo. Posteriormente, un estudio exploratorio nos reconoció la validez de constructo a partir de la saturación de las diferentes variables en una serie de factores teóricos

Hemos utilizado la propuesta de Ortega (2010), respecto a la Validez de expertos, en su caso: “*10 expertos en metodología de investigación valoraron la representatividad o importancia de las preguntas, y la adecuación de las respuestas de cada una de las cuestiones planteadas en el cuestionario*”.

3.4.3.2.2.- Fiabilidad del Cuestionario

Un mecanismo de los investigadores para mostrar la fiabilidad de un cuestionario es realizar varias mediciones, en diferentes momentos, con un mismo modelo de medición. Persigue comprobar que resultan los mismos valores en las distintas mediciones.

Para obtener el coeficiente de alfa de Cronbach hemos utilizado el paquete estadístico S.P.S.S. 20.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó los coeficientes, obteniendo un alfa de Cronbach en todos los ítems por encima de 0.6, indicándonos que el cuestionario es fiable (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Macarro, 2008; Ortega, 2010). Los resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 40 obtienen un valor de fiabilidad de 0,740, en septiembre, y en junio obtienen un valor de 0,734.

Tabla 3.4.3.2.2a.- Fiabilidad Global Cuestionario por el alfa de Cronbach en septiembre

Alfa de Cronbach	N de elementos
,740	40

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach en septiembre, se expone en la tabla 3.3.1.3.2b:

Tabla 3.3.1.3.2b.- Fiabilidad del Cuestionario por el alfa de Cronbach

Ítem	Alfa de Cronbach
1. Tengo buena figura para mi edad.	,740
2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a).	,730
3. Tengo buena apariencia física.	,728
4. Tengo un rostro agradable.	,735
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.	,719
6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos.	,720
7. Soy torpe para hacer actividad física.	,745
8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico	,741
9. Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico.	,748
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.	,742
11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva.	,738
12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico	,740
13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico.	,732
14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.	,739
15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.	,734
16. Soy una persona físicamente fuerte	,733
17. Tengo poca musculatura.	,743
18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio	,729
19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio.	,743
20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio.	,717
21. Me considero suficientemente flexible.	,726
22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo	,721

23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física.	,730
24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico.	,747
25. No me canso cuando hago ejercicio físico.	,738
26. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	,741
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.	,719
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	,733
29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	,732
30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.	,739
31. A veces me siento realmente inútil.	,730
32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.	,732
33. Ojalá me respetara más a mí mismo/a.	,740
34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a.	,736
35. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	,754
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal	,738
37. La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente.	,724
38. La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables.	,736
39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo	,733
40. Me gusta la Educación Física.	,737

Tabla 3.3.1.3.2b.- Fiabilidad Global Cuestionario por el alfa de Cronbach en junio

Alfa de Cronbach	N de elementos
,734	40

El resultado pormenorizado del alfa de Cronbach en septiembre, se expone en la tabla 3.3.1.3.2d:

Tabla III.3.3.1.3.2d.- Fiabilidad del Cuestionario por el alfa de Cronbach

Ítem	Alfa de Cronbach
1. Tengo buena figura para mi edad	,725
2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)	,726
3. Tengo buena apariencia física	,713
4. Tengo un rostro agradable	,716
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto	,717
6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos	,720
7. Soy torpe para hacer actividad física	,735
8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico	,746
9. Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico	,736
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio	,715
11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva	,736
12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico	,740
13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico	,716
14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as	,723
15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico	,748
16. Soy una persona físicamente fuerte	,709
17. Tengo poca musculatura	,740
18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio	,712
19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio	,753
20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio	,707
21. Me considero suficientemente flexible	,700
22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo	,794
23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física	,715
24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico	,742
25. No me canso cuando hago ejercicio físico	,726
26. En general, estoy satisfecho conmigo mismo	,740
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada	,728
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	,724
29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	,741
30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a	,644
31. A veces me siento realmente inútil	,732
32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente	,747
33. Ojalá me respetara más a mí mismo/a	,732
34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a	,737
35. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	,721
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal	,725
37. La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente	,728
38. La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables	,725
39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo	,723
40. Me gusta la Educación Física	,744

3.4.4.- Técnicas antropométricas y Composición Corporal

Coincidiendo con estudios similares (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Morales, 2009; Ortega, 2010), el cálculo de la talla que hemos realizado al alumnado de nuestra muestra toma de referencia la distancia que existe entre la región plantar y el vértex, quedando la cabeza en plano de Frankfurt. El alumno o la alumna queda en la posición anatómica, totalmente erecto y se puede observar como la región occipital, la espalda, los glúteos y los talones quedan alineados y, de ese modo, la posición resultante coincide con su plano vertical. El instrumento manipulado corresponde a un tallímetro marca Soehnle, el cual tiene una escuadra con una resolución de 0,1 cm. Para la realización de la prueba, el alumno o la alumna se dispone descalzo, con las palmas de las manos en el muslo y de espaldas. Con el objeto de garantizar la mayor fiabilidad de la medición, se han tomado tres mediciones y se anota la media aritmética de las tres. Por último, se le pide al alumno o la alumna que realice una inspiración profunda, durante la medición, con el objetivo de corregir el acortamiento de los discos intervertebrales.

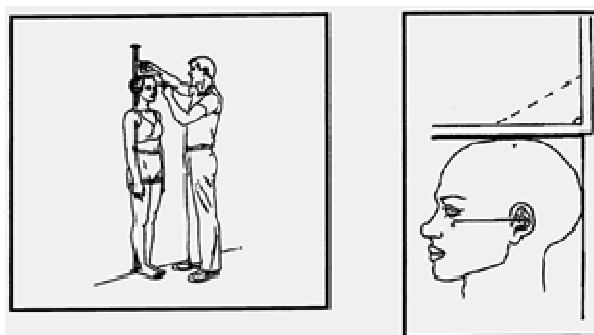


Figura 3.4.4a.- Imagen de la posición para la medición de la estatura (Tomado de Gómez Rivera, 2003).

En cuanto a la valoración del peso, ésta se ha realizado mediante el uso de una báscula digital modelo EF232DW y con una precisión de 100 gramos. Este dato nos permite, junto a la altura, el cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC) expresado en kg/m^2 y proveniente de la realización de una sencilla fórmula.

Una vez calculado el IMC de cada participante, la valoración del mismo se realiza usando las tablas del estudio Enkid de 1998 a 2000 sobre población infantil y juvenil española entre los dos años de edad y los veinticuatro años de edad. Dicho estudio fue publicado por Serra y Aranceta (2000), y nos sirven de referencia para determinar los siguientes valores de clasificación:

- a. Bajo-peso: por debajo del percentil 5.
- b. Normo-peso: entre el percentil 5 y el 84
- c. Sobrepeso: entre el percentil 85 y 95
- d. Obesidad: por encima del percentil 95

Tabla 3.4.4b.- Percentiles del Índice de Masa Corporal de la población infantil y juvenil española. Estudio EnKid, (1998-2000). Datos suavizados.

Sexo	Edad (años)	Numero	P3	P5	P15	P50	P85	P95	P97
Varones	2.0-2.9	44	13,1	13,4	14,6	16,0	18,3	20,0	20,5
	3.0-3.9	52	13,7	13,5	14,6	16,2	18,5	20,3	21,0
	4.0-4.9	51	13,2	13,6	14,6	16,3	18,8	20,7	21,4
	5.0-5.9	42	13,3	13,7	14,7	16,5	19,0	21,0	21,9
	6.0-6.9	60	13,4	13,8	14,7	16,6	19,3	21,4	22,3
	7.0-7.9	51	13,7	14,0	15,0	17,1	19,9	22,2	23,2
	8.0-8.9	48	13,9	14,3	15,3	17,6	20,6	23,0	24,1
	9.0-9.9	49	14,1	14,5	15,6	18,0	21,3	23,8	25,0
	10.0-10.9	59	14,4	14,8	16,0	18,5	22,0	24,6	25,9
	11.0-11.9	51	14,6	15,0	16,3	19,0	22,6	25,5	26,8
	12.0-12.9	78	15,1	15,5	16,8	19,5	23,2	26,2	27,6
	13.0-13.9	87	15,6	16,0	17,3	20,0	23,9	26,9	28,4
	14.0-14.9	85	16,1	16,5	17,8	20,6	24,5	27,6	29,1
	15.0-15.9	74	16,3	17,0	18,3	21,1	25,1	28,4	29,9
	16.0-16.9	95	17,0	17,5	18,8	21,6	25,7	29,1	30,7
	17.0-17.9	78	17,4	17,9	19,2	21,9	25,9	29,2	30,8
	18.0-18.9	90	17,8	18,3	19,5	22,2	26,1	29,3	30,8
	19.0-19.9	82	18,7	18,6	19,9	22,5	26,3	29,4	30,9
	20.0-20.9	80	18,6	19,0	20,2	22,8	26,5	29,5	31,0
	21.0-21.9	94	19,0	19,4	20,6	23,2	26,7	29,6	31,0
22.0-22.9	97	19,6	20,0	21,2	23,8	27,3	30,2	31,6	
23.0-23.9	77	20,3	20,7	21,9	24,4	27,9	30,8	32,3	
24.0-24.9	75	20,9	21,3	22,5	25,0	28,5	31,5	32,9	
Mujeres	2.0-2.9	36	13,3	13,4	14,2	15,9	17,7	18,8	19,2
	3.0-3.9	45	13,4	13,6	14,4	16,1	18,1	19,4	19,9
	4.0-4.9	47	13,5	13,7	14,5	16,3	18,5	19,9	20,6
	5.0-5.9	49	13,6	13,8	14,6	16,5	18,8	20,5	21,2
	6.0-6.9	47	13,7	13,9	14,7	16,7	19,2	21,1	21,9
	7.0-7.9	57	14,0	14,1	15,0	17,0	19,7	21,6	22,5
	8.0-8.9	55	14,2	14,3	15,2	17,4	20,2	22,2	23,1
	9.0-9.9	48	14,4	14,6	15,5	17,7	20,6	22,8	23,7
	10.0-10.9	51	14,6	14,8	15,7	18,1	21,1	23,3	24,3
	11.0-11.9	62	14,8	15,0	16,0	18,4	21,6	23,9	25,0
	12.0-12.9	83	15,4	15,5	16,5	18,9	22,1	24,5	25,6
	13.0-13.9	82	15,0	16,1	17,0	19,4	22,6	25,1	26,3
	14.0-14.9	80	16,5	16,6	17,5	19,9	23,1	25,7	26,9
	15.0-15.9	73	17,0	17,2	18,1	20,4	23,6	26,3	27,5
	16.0-16.9	97	17,6	17,7	18,6	20,8	24,1	26,8	28,2
	17.0-17.9	87	17,6	17,8	18,7	21,0	24,2	26,9	28,2
	18.0-18.9	124	17,7	17,9	18,8	21,1	24,3	27,0	28,3
	19.0-19.9	122	17,8	18,0	18,9	21,2	24,4	27,0	28,3
	20.0-20.9	135	17,9	18,1	19,0	21,3	24,5	27,1	28,3
	21.0-21.9	122	18,0	18,2	19,1	21,4	24,6	27,1	28,3
22.0-22.9	133	18,2	18,4	19,3	21,5	24,8	27,5	28,6	
23.0-23.9	116	18,5	18,6	19,4	21,6	25,0	27,8	29,3	
24.0-24.9	107	18,7	18,8	19,6	21,8	25,2	28,2	29,6	

La técnica de análisis de la impedancia bioeléctrica (BIA) ha sido utilizado durante años, mostrando la capacidad de ser fiable, de fácil manejo y, sobre todo, no invasiva. El propio uso de la misma nos puede ayudar a estimar la composición corporal así como otros aspectos tales

como el porcentaje de agua o grasa corporal, entre otros. El funcionamiento de la máquina es muy sencillo, desde el tránsito de una corriente eléctrica por el cuerpo (de baja intensidad), se estima la composición del mismo. El voltaje de la impedancia es expresado en ohms (Ω).

La medición de todos los participantes de la muestra se ha realizado en condiciones similares de temperatura y humedad, en la misma franja horaria y habiendo establecido un periodo de medición donde el alumnado no había realizado actividad física ni había ingerido alimentos (2 horas más o menos, previo a la prueba).

Las características del aparato que hemos utilizado en nuestro estudio sobre percepción corporal (TANITA TBF 300, bipolar) son las siguientes, representados en la figura 3.3.4b:

- Capacidad de peso máximo: 200 kgs. Graduación mínima de peso: 0.1 kg.
- Sistema de medición: Análisis por impedancia bioeléctrica por 2 electrodos.
- Peso del equipo: 11 kgs.
- Medida de la plataforma: 343 x 324 x 83 mm.



TANITA	
Analizador de la	
Composición Corporal	
TBF-300	
Tipo	Normal
Sexo	Mujer
Edad	12
Altura	157 cm
Peso	50.4kg
BMI	20.4
MB	5667 kcal
	13554 kcal
Impedancia	5293 Ω
Masa Grasa %	28.1%
Masa Grasa	14.2kg
Masa Magra	36.2kg
Agua Total	36.2kg

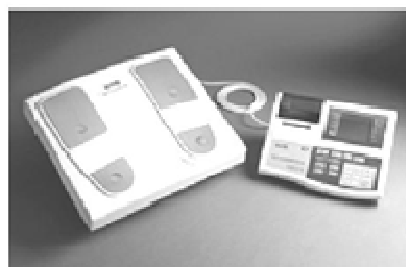


Figura 3.4.4b.- Imagen del reporte obtenido y del aspecto de la máquina

3.4.5.- Valoración de la Condición Física

Para valorar la condición física del alumnado, se ha planteado la batería Eurofit ampliada con pruebas relativas a las condiciones motrices coordinativas, buscando dar respuestas a los tres grandes componentes de la condición física según Torres (1996; 2006). El autor considera que dichos componentes se engloban en tres grandes bloques reconocidos en los componentes de la condición anatómica, componentes de la condición fisiológica y los componentes de la condición físico- motora.

El primero de ellos, la condición anatómica, se ha tratado en un apartado anterior donde el alumnado/ participantes de la investigación fue valorado mediante las técnicas descritas anteriormente. Para los otros dos componentes restantes, se han dispuesto las pruebas que se enumeran a continuación y corresponden a las siguientes figuras:

En el propósito de evaluar la fuerza del alumnado se dispusieron varios test. El primero de ellos el alumnado debe realizar el máximo de abdominales posibles durante 30 segundos. Las realizadas de modo incompleto (no ejecuta el movimiento completo) no contabilizan.


BATERIA EUROFIT		MODALIDAD: RESISTENCIA LOCAL	
DENOMINACION DE LA PRUEBA «ABDOMINALES EN 30 "s" INCORPORARSE DESDE LA POSICION DECUBITO DORSAL		REPRESENTACION GRAFICA 	
ORIGEN-FUENTE (5) Consejo de Europa. Batería EUROFIT.		EDADES DE APLICACION - 6 a 18 años, ambos sexos.	
OBJETIVOS - Medir la Fuerza-Resistencia Dinámica local de los músculos de la parte anterior del tronco. (Abdominales).			
APLICACION PRACTICA 1. El sujeto de la prueba se sitúa en decúbito dorsal, sobre una colchoneta, y con los pies sujetos por un compañero. Las piernas se encuentran ligeramente flexionadas y abiertas y las manos entrelazadas, tras la nuca. 2. A la señal, el sujeto se sienta, a tocar con los codos las rodillas, luego vuelve a la posición. 3. Repetirá el ejercicio, cuantas veces pueda en un tiempo de 30 segundos.			
PREVENCIONES EJECUTIVAS - Cuidar la flexión de las piernas y que apoye la espalda en la colchoneta al bajar.			
MATERIAL A UTILIZAR - Cronómetro y colchoneta.			
VALORACION - El número total de repeticiones que se realizan en 30 segundos. - Se anota 1 punto por cada repetición correcta. - Como orientación puede servirte, la tabla de normas que se ofrece al final de la Batería Eurofit.			

Figura 3.4.5a.- Explicación de la prueba de abdominales en 30'

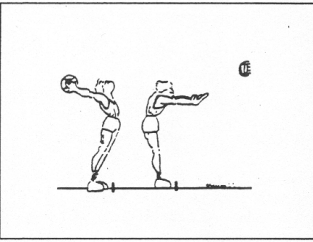
PRUEBA: «LANZAMIENTO DE BALON MEDICINAL»	
OBJETIVO: MEDIR LA FUERZA EXPLOSIVA DE BRAZOS Y TRONCO	
<p>EJECUCION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partiendo desde parado, con los pies a la misma altura, se lanzará el balón por encima de la cabeza. • La abertura lateral de piernas libre. • No se permitirá despegar las puntas del suelo, así como el desequilibrio hacia adelante. • El balón será de 2 kg. (Chicas) y 3 kg. (Chicos) 	
ANOTACION	
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan dos intentos seguidos y se anotará el mejor de ellos. • Se anotarán los mts. y cms. 	
CONSIDERACIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar dos entrenadores. Uno que controle la correcta ejecución y el otro que anote las marcas en los lanzamientos. • Para evitar lesiones, calentar previamente con los balones medicinales. • Se considerará nulos aquéllos que realicen mala ejecución pero se les permitirá repetir el intento. 	
MATERIAL	
<ul style="list-style-type: none"> • 2, 3 Balones medicinales de 2 ó 3 kg. (chicas-chicos) • Cinta métrica • Esparadrapo para fijar la cinta métrica. 	

Figura 3.4.5b.- Explicación de la prueba lanzamiento de balón medicinal

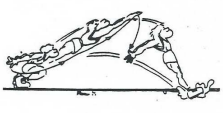
BATERIA EUROFIT		MODALIDAD: FUERZA-EXPLOSIVA
<p>DENOMINACION DE LA PRUEBA «SALTO HORIZONTAL SIN IMPULSO»</p>		
<p>ORIGEN-FUENTE (5) Consejo de Europa. Bateria EUROFIT</p>	<p>EDADES DE APLICACION - 6 a 18 años, ambos sexos.</p>	
<p>OBJETIVO - Medir la Fuerza-Explosiva de los músculos de las piernas</p>		
<p>APLICACION PRACTICA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- El alumno se sitúa detrás de una línea marcada en el piso o sobre una colchoneta. Los pies estarán detrás de la línea. 2.- Desde la posición anterior se ejecutan varias semiflexiones de piernas al tiempo que se concentra, haciendo varias oscilaciones de brazos, realiza una extensión de piernas saltando lo más lejos posible, a caer flexionado. 3.- Repetir 2 ó 3 veces, tomando la mejor medida entre la línea de salida y la huella de los talones. 4.- La prueba debe realizarse en terreno llano y blando o colchoneta y sobre todo antideslizante. 		
<p>PREVENIONES EJECUTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evitar que el ejecutante caiga sentado o apoye las manos al caer. - La separación de las piernas, aconsejable la anchura de los hombros. 		
<p>MATERIAL A UTILIZAR</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cinta métrica, colchoneta o piso antideslizante 		
<p>VALORACION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborar vuestra propia tabla de normas, teniendo en cuenta vuestros alumnos, su nivel, edad y sexo. 		

Figura 3.4.5c.- Explicación de la prueba de salto horizontal sin impulso

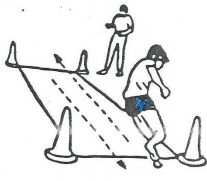
BATERIA EUROFIT		MODALIDAD: VELOCIDAD-AGILIDAD
DENOMINACION DE LA PRUEBA «CARRERA DE 50 M. CON CAMBIOS DE DIRECCION»		REPRESENTACION GRAFICA 
ORIGEN-FUENTE Consejo de Europa. Batería EUROFIT		
EDADES DE APLICACION - 6 a 18 años, ambos sexos.		
OBJETIVO - Medir la Velocidad-Agilidad en carrera		
APLICACION PRACTICA 1.- El sujeto se coloca detrás de una línea pintada en el piso de 1,20 ms. de longitud, con una pierna detrás de la línea. A 5 m. de esta línea se encuentra otra de iguales características y paralela a la primera. 2.- A la señal, el sujeto corre lo más rápidamente posible hacia la otra línea y la cruza con ambos pies. Da la vuelta lo más rápido que puede y regresa a la línea de salida y la traspasa con los dos pies. Esto es un ciclo y ha de realizar 5 ciclos. La última vez, no hace falta girar y puede seguir corriendo. 3.- Se realiza una sola vez, tomando el tiempo invertido en el recorrido total.		
PREVENIONES EJECUTIVAS - Hay que controlar que los pies traspasen las líneas en cada recorrido. - Se irá indicando en qué ciclo se encuentra el sujeto.		
MATERIAL A UTILIZAR - Terreno llano y marcado. Cronómetro.		
VALORACION - Se puntúa el tiempo que necesite el sujeto para completar los cinco ciclos, anotándose en décimas de segundo. - Elaborar vuestras propias tablas de normas, en función de la edad y el sexo de vuestros alumnos.		

Figura 3.4.5d.- Explicación de la prueba de velocidad 5x10m.

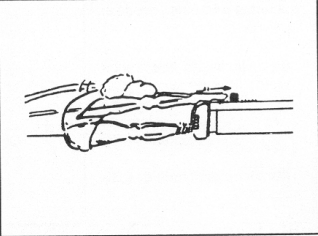
PRUEBA: «FLEXIBILIDAD DE TRONCO»	
OBJETIVO: MEDIR LA FLEXIBILIDAD DE TRONCO	
EJECUCION	
<ul style="list-style-type: none"> Sentados en el suelo y con las piernas estiradas, se deslizan las manos sobre una plataforma preparada para la misma. El deslizamiento de las manos juntas, será suave. Se realiza descalzo. 	
ANOTACION <ul style="list-style-type: none"> Se realizan dos intentos seguidos y se anota el mejor de ellos. Se anota la mano que menos llegue. La escala comienza con el cero, justamente donde se apoya la planta del pie. 	
CONSIDERACIONES <ul style="list-style-type: none"> El entrenador deberá sujetar las rodillas para comprobar que están completamente estiradas. Si no se dispone de la plataforma, se podrá hacer de pie, en un banco, sujetando una regla para la medida. 	
MATERIAL <ul style="list-style-type: none"> Plataforma o banco. Regla rígida. Esparadrapo 	

Figura 3.4.5e.- Explicación de la prueba de flexibilidad

BATERIA EUROFIT MODALIDAD: RESISTENCIA CARDIOVASCULAR	
DENOMINACION DE LA PRUEBA «Test de carreras progresivas de 20 metros». «Course navette»	EDADES DE APLICACION – 6 a 18 años, ambos sexos.
ORIGEN - FUENTE (5) Consejo de Europa. Batería Eurofit.	
OBJETIVOS – Medir la Potencia máxima aeróbica.	
APLICACION PRACTICA 1.– En una superficie plana y suficientemente grande, se señala un recorrido de 20 metros, con una anchura de pasillo de 1 metro para cada alumno. 2.– El alumno comienza a correr a la señal de línea a línea al ritmo que le impone un magnetófono previamente grabado con los ritmos de la carrera. Una señal sonora le indicará cuando debe encontrarse en cada línea (un margen de 1 ó 2 metros es suficiente). Al principio la velocidad es baja, pero se irá incrementando progresiva y lentamente cada minuto. 3.– La duración del test depende de la condición física del sujeto, cuanto mejor forma se encuentre, más durará en la prueba.	
PREVENIONES EJECUTIVAS – Cuando el sujeto se retrasa en llegar a las líneas, finaliza para él la prueba, indicándole los periodos completos realizados.	
MATERIAL A UTILIZAR – Terreno marcado, magnetófono con los ritmos grabados.	
VALORACION – Cuando el sujeto para, se anota el último número que anunciaba el correspondiente periodo (última señal que pudo mantener el sujeto el ritmo impuesto), trasladándose este número a la tabla de valoración. – Elaborar vuestras propias tablas de valoración, de acuerdo con las condiciones de vuestros jugadores.	

Figura 3.4.5f.- Explicación de la prueba de resistencia aeróbica Course Navette

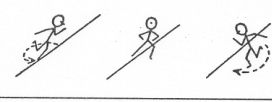
BATERIA DE CONDICION FISICA ESPECIFICA MODALIDAD: COORDINACION	
DENOMINACION DE LA PRUEBA «Coordinación en desplazamiento»	REPRESENTACION GRAFICA 
ORIGEN - FUENTE (6) Federación Española de Voleibol. Dirección Técnica.	EDADES DE APLICACION – 14 años en adelante.
OBJETIVOS – Medir la Coordinación en desplazamiento.	
APLICACION PRACTICA 1.– Se pintan en el suelo tres líneas paralelas, separadas entre sí dos metros. 2.– El jugador se sitúa detrás de una de las extremas. A la señal el jugador sin pisarlas y desplazándose lateral sobre ellas, girando en las dos líneas extremas, cada vez en un sentido. 3.– Se anota el número de líneas pasadas sin ser pisadas en el tiempo de 30”.	
PREVENIONES EJECUTIVAS – Cada recorrido se hará en un sentido, comenzando por el lado que el jugador prefiera.	
MATERIAL A UTILIZAR – Líneas marcada y cronómetro.	
VALORACION – Elaborar vuestras propias tablas de normas, teniendo en cuenta vuestros jugadores, así como la edad y el sexo.	

Figura 3.4.5g.- Explicación de la prueba de coordinación de desplazamiento

3.5.- Análisis de los datos

3.5.1.- Proceso seguido en el análisis de los datos de los cuestionarios y tests

Los datos recogidos de los cuestionarios (pre-post) en una hoja de cálculo del programa estadístico Statistickal Package for Social Sciences (S.P.S.S. versión 20.0 para Windows), son tratados estadísticamente con el objeto de obtener los resultados.

Cuestionario	Fecha	Cuántos años	Sexo	Localidad	Nº Hermanos	Lugar que ocupa	Mmadretrabajoen	Mipadretrabajoen	Nivel de estudios de madre	Nivel de estudios de padre	
1	1	1se	10	Chica	Atarfe	2	1	Amadora de casa	Escayolista	Primarios	Primarios
2	7	1se	11	Chica	Atarfe	2	1	Limpiadora	Vendedor de carbonicos	Licenciada	Licenciado
3	8	1se	11	Chica	Atarfe	2	2	Amadora de casa	Agente inmobiliaria	Bachiller	Bachiller
4	9	1se	11	Chica	Atarfe	3	1	Amadora de casa	Repartidor	Bachiller	Bachiller
5	12	1se	11	Chica	Atarfe	2	2	Paro	Guardia Civil		
6	14	1se	11	Chica	Atarfe	2	2	Amadora de casa	Construcción		
7	15	1se	11	Chica	Atarfe	2	1	Paro	Paro		
8	16	1se	11	Chica	Atarfe	2	1	Amadora de casa	Albañil	Primarios	Primarios
9	18	1se	12	Chica	Atarfe	3	2	limpiadora	Repartidor	Licenciada	Licenciado
10	19	1se	11	Chica	Atarfe	3	2	Amadora de casa	Camarero		
11	22	1se	11	Chica	Atarfe	4	4	Venta ambulante	Venta ambulante		
12	26	1se	12	Chica	Atarfe	4	4	Electricista	Florista		
13	28	1se	11	Chica	Atarfe	2	1	Profesora	Pintos	Universitarios	No lo sé
14	29	1se	11	Chica	Atarfe	1	1	Amadora de casa	No me acuerdo	Primarios	Universitarios
15	30	1se	10	Chica	Atarfe	2	2	Amadora de casa	Ingeniero Técnico	No lo sé	No lo sé
16	31	1se	11	Chica	Atarfe	1	1	Una oficina	Camionero	Universitarios	Bachiller
17	32	1se	12	Chica	Atarfe	3	2	Comerciante	Ingenier profesional	Universitarios	Universitario
18	33	1se	11	Chica	Atarfe	1	1	Amadora de casa	Albañil	Bachiller- FP	Bachiller- FP
19	34	1se	11	Chica	Atarfe	2	1	Fábrica de plásticos	Fábrica de plásticos	Bachiller- FP	Bachiller- FP
20	38	1se	11	Chica	Atarfe	2	2	Limpiadora	Pescadero	No lo sé	No lo sé
21	40	1se	11	Chica	Atarfe	4	1	Nada	Carpintero		
22	3	Jun	11	Chica	ATARF	2	2	AMA DE CASA	INGENIERO TÉCNICO INDU	OBLIGATORIOS	UNIVERSITARIO
23	4	Jun	12	Chica	ATARF	1	1	AMA DE CASA	ALBAÑIL	OBLIGATORIOS	OBLIGATORIOS
24	6	Jun	12	Chica	ATARF	2	1	FÁBRICA DE PLÁSTICOS	FÁBRICA DE PLÁSTICOS	INSTITUTO	INSTITUTO
25	7	Jun	12	Chica	ATARF	4	4	AMA DE CASA	VENTA AMBULANTE	OBLIGATORIOS	OBLIGATORIOS
26	10	Jun	12	Chica	ATARF	3	2	COMERCIAL	INGENIERO	UNIVERSITARIOS	UNIVERSITARIOS
27	11	Jun	11	Chica	ATARF	1	1	ADMINISTRATIVA	CAMIONERO	UNIVERSITARIOS	INSTITUTO

Figura 3.5.1a.- Muestra archivo sav. del estudio estadístico

Al ser las variables del estudio categóricas, los procedimientos estadísticos que vamos a emplear son los siguientes:

Análisis Descriptivo de los datos. Para la realización del análisis descriptivo se ha utilizado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, como parte del modelo de Estadísticos Descriptivos. Los datos se han presentado en una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde *“totalmente de acuerdo”* hasta *“totalmente en desacuerdo”*, y dividiéndose el grupo en cuatro subgrupos, por género (chicos y chicas) y por fecha (septiembre y junio).

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto. * Fecha * Sexo	82	100,0%	0	,0%	82	100,0%

Tabla de contingencia 5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.

	Sexo	Fecha									
		1se				Jun					
		Recuento		% de Fecha		Recuento		% de Fecha			
Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico				
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.	1	3	3	14,3%	15,0%	7,1%	7,5%	6	4	28,6%	20,0%
	2	1	1	4,8%	5,0%	2,4%	2,5%	3	1	14,3%	5,0%
	3	2	4	9,5%	20,0%	4,8%	10,0%	2	3	9,5%	15,0%
	4	4	4	19,0%	20,0%	9,5%	10,0%	6	4	28,6%	20,0%
	5	6	1	28,6%	5,0%	14,3%	2,5%	2	6	9,5%	30,0%
	5	5	7	23,8%	35,0%	11,9%	17,5%	2	2	9,5%	10,0%
Total		21	20	100,0%	100,0%	50,0%	50,0%	21	20	100,0%	100,0%

Figura 3.5.1b.- Imagen del documento de datos obtenido en el estudio estadístico

Análisis Comparativo. El procedimiento que se ha empleado para el análisis comparativo ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Así podemos concluir cuales son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Tomaremos como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$ (Cimarro, 2014).

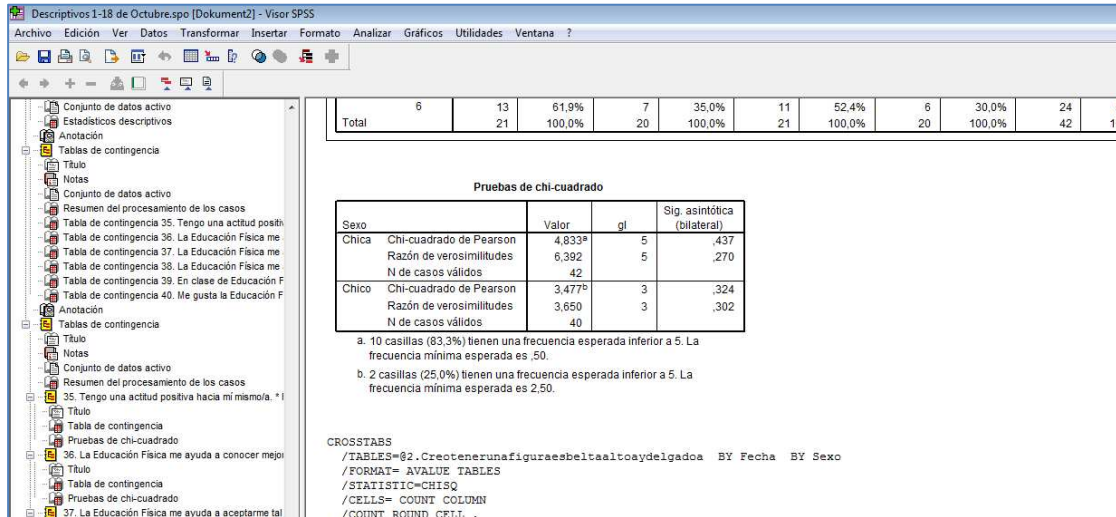


Figura 3.5.1c.- Imagen estudio descriptivo

Análisis inferencial. La prueba t-Student ha sido nuestro referente en ese aspecto con el objeto de poder analizar valoraciones de las mediciones de peso, IMC y/o talla. La t-Student de grupos independientes, se ha manejado para analizar el Autoconcepto Físico, apariencia física para el grupo de adolescentes satisfechos/as e insatisfechos/as con su Imagen Corporal.

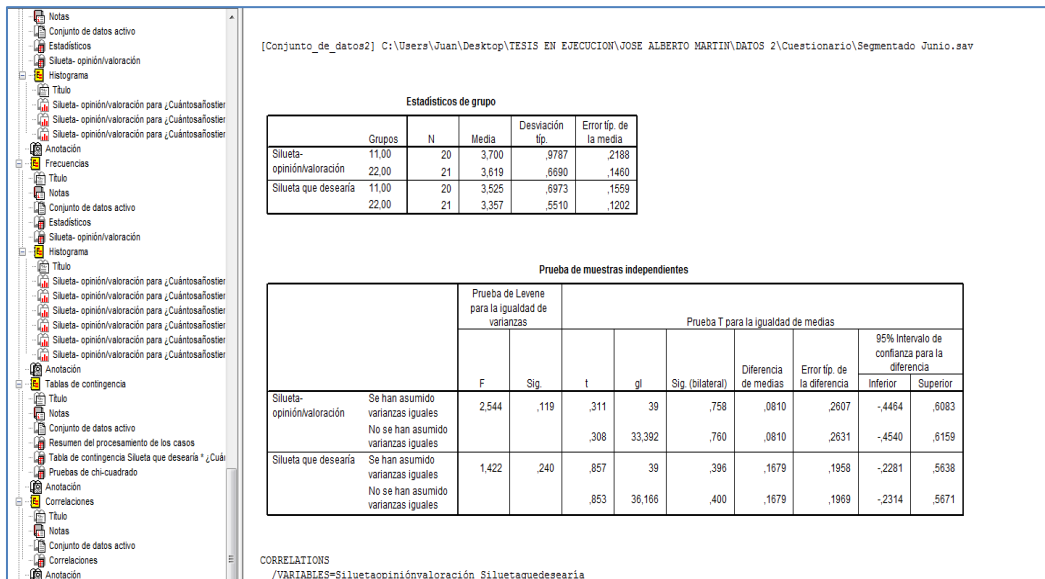


Figura 3.5.1d.- Imagen estudio diferencial

Análisis de Correspondencia. Para realizar el análisis de correspondencia hemos tenido que construir un diagrama cartesiano que se basa en la asociación de las distintas variables analizadas y que nos sirve para analizar las tablas de contingencia construidas anteriormente.

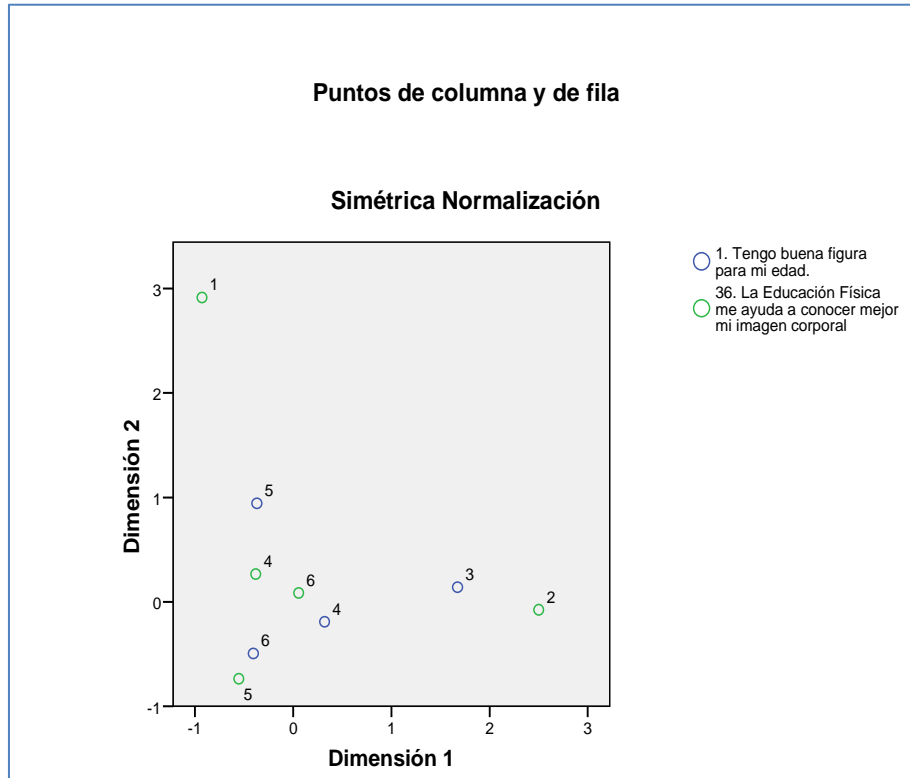


Figura 3.5.1e.- Imagen estudio de correspondencia

Análisis Correlacional. Hemos utilizado la correlación de Pearson y la correlación de Spearman, para las relaciones entre el IMC, la composición corporal, la autoestima y el autoconcepto físico.

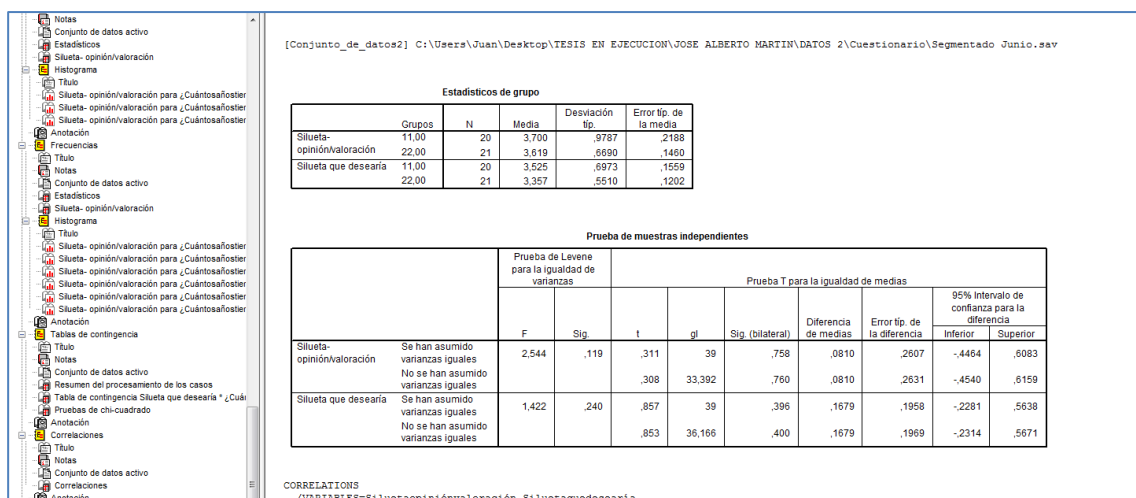


Figura 3.5.1f.- Imagen estudio correlacional

3.5.2.- El análisis de la información del Diario del Profesor y del Portafolios digital

El análisis de los datos cualitativos nos ha transportado al uso y utilización del programa de análisis cualitativo NUDIST Vivo (Nvivo 10). Diseñado y creado en la Universidad de *La Trobe* (Melbourne, Australia), suponiendo un importante avance en el análisis y estudio de datos cualitativos (Rodríguez et al., 1995).

El programa permite organizar, estructurar y manejar gran cantidad de información de corte cualitativo. Esta herramienta dota de un importante instrumento de análisis de información cualitativa al investigador/a. En nuestro caso, nuestra investigación cuenta con gran cantidad de información escrita que proviene del diario del profesor y blog digital.

Palabra	Longitud	Cuenta	Porcentaje (%)
alumado	8	203	1.28
para	4	179	1.14
grupo	5	157	1.00
sesión	6	132	0.84
clase	5	130	0.83
orden	5	84	0.54
pero	4	72	0.46
alumnos	7	69	0.44
juego	5	69	0.44
como	4	66	0.42
jugar	5	57	0.36
actividad	9	54	0.35
chicos	6	54	0.35
porque	6	54	0.35
compañeros	10	52	0.33
calentamiento	13	50	0.32
algunos	7	49	0.31
chicas	6	45	0.29
entre	5	43	0.27
ellos	5	41	0.26
este	4	41	0.26

Figura 3.5.2a.- Imagen del proceso de análisis informático cualitativo

En el ámbito de la investigación educativa, la herramienta informática tiene un gran prestigio y reputación por permitir el uso y manejo de gran cantidad de información como suele ser habitual en las investigaciones de corte cualitativo. En nuestro caso hay mucha información en texto escrito y que nos sería muy complejo analizar sin alguna herramienta de este tipo.

Nombre	Recursos	Referencias
1. CONTEXTO EN QUE SE DESENVUEVA LA INVESTIGACIÓN	0	0
1.1. Entorno sociocultural	0	0
1.2. Entorno escolar	0	0
1.3. Entorno familiar	0	0
1.4. Entorno ambiental, meteorológico	0	0
1.4.1. Hace frío ya	0	0
1.4.2. Cuando la lluvia cae	0	0
1.4.3. Cuando calienta el sol	0	0
1.5. Entorno virtual	0	0
1.6. Las instalaciones, el material, los medios, los rec	0	0
1.6.1. Las instalaciones	0	0
1.6.2. El material, los medios, los recursos	0	0
2. GRUPO DE CLASE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	0	0
2.1. Grupo A y Grupo B, tanto monta, monta tanto	0	0
2.1.1. Arriba y abajo en clase	0	0
2.1.1.1. Casas de clase	0	0
2.1.1.2. La diversidad del alumnado	0	0
2.1.1.3. Dos pasos adelante, uno hacia atrás	0	0
2.1.1.4. Cambio de rumbo	0	0
2.1.2. La motivación	0	0
2.1.2.1. Hacia la teoría	0	0
2.1.2.2. Hacia la práctica	0	0
2.1.2.3. Les gusta la Educación Física	0	0
2.1.3. Liderazgo	0	0

Figura 3.5.2b.- Imagen del proceso de análisis informático cualitativo

CAPÍTULO IV

**EVIDENCIAS CUANTITATIVAS 1:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS DE LAS PRUEBAS
ANTROPOMÉTRICAS,
COMPOSICIÓN CORPORAL,
TEST DE SILUETAS
CORPORALES Y PRUEBAS
FÍSICAS**

SUMARIO DEL CAPÍTULO IV

EVIDENCIAS CUANTITATIVAS 1: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS ANTROPOMÉTRICAS, COMPOSICIÓN CORPORAL, TEST DE SILUETAS CORPORALES Y PRUEBAS FÍSICAS

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS DATOS ANTROPOMÉTRICOS Y DEL ÍNDICE DE MASA CORPORAL

- 1.1.- Caracterización Morfológica de la Muestra
 - 1.1.1.- Análisis de los datos de estatura
 - 1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura por género
 - 1.1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura en chicos
 - 1.1.1.1.2.- Análisis de la evolución de la estatura en chicas
 - 1.1.1.1.3.- Distribución de la estatura por edad y fecha
 - 1.1.2.- Análisis de los datos de peso
 - 1.1.2.1.- Análisis de la evolución del peso por género
 - 1.1.2.1.1.- Análisis de la evolución del peso en chicos
 - 1.1.2.1.2.- Análisis de la evolución del peso en chicas
 - 1.1.2.1.3.- Distribución del peso por edad
 - 1.1.3.- Análisis comparativo de estatura y peso por género, fecha y edad
 - 1.1.3.1.- Análisis comparativo de estatura y peso por género y fecha
 - 1.1.3.2.- Análisis comparativo de estatura y peso por edad
- 1.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal
 - 1.2.1.- Análisis del Índice de Masa Corporal del total de la muestra
 - 1.2.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal por género
 - 1.2.3.- Análisis del IMC por género y fecha
 - 1.2.3.1.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicos
 - 1.2.3.2.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicas
 - 1.2.4.- Análisis del Índice de Masa Corporal por edad
 - 1.2.5.- Análisis comparativo del IMC por género, fecha y edad
 - 1.2.5.1.- Análisis comparativo del IMC por género y fecha
 - 1.2.5.2.- Análisis comparativo del IMC por edad y fecha
 - 1.2.6.- Distribución por categorías del Índice de Masa Corporal codificado
- 1.3.- Análisis comparativo del IMC codificado por género, edad y fecha
- 1.4.- Discusión de los resultados de los datos antropométricos y del Índice de Masa Corporal

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE MASA CORPORAL GRASA

- 2.1.- Análisis descriptivo de la muestra por los resultados del porcentaje de masa corporal grasa
- 2.2.- Análisis descriptivo y comparativo por género, edad y fecha de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa
 - 2.2.1.- Análisis descriptivo por género por el % graso
 - 2.2.2.- Análisis comparativo por género y fecha por el % graso
 - 2.2.3.- Análisis descriptivo y comparativo por edad y fecha por el % graso
 - 2.2.3.1.- Análisis descriptivo por edad y fecha del % graso
 - 2.2.3.2.- Análisis comparativo por edad del % graso
 - 2.2.4.- Análisis correlacional entre el índice de Masa Corporal y el % graso
- 2.3.- Discusión de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE SILUETAS CORPORALES

- 3.1.- Análisis global de los resultados obtenidos en el test de Siluetas Corporales
- 3.2.- Análisis de la muestra por género, fecha y edad en función de la silueta elegida y la silueta deseada
 - 3.2.1.- Análisis de la muestra por género en función de la silueta elegida y la silueta deseada
 - 3.2.2.- Análisis correlacional de la silueta percibida como propia y la silueta deseada por género y fecha
 - 3.2.3.- Análisis descriptivo por edad y género de la silueta percibida como propia y silueta deseada
 - 3.2.4.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad, la fecha y el género
 - 3.2.4.1.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en septiembre de 2012
 - 3.2.4.2.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en junio de 2013
- 3.3.- Discusión de los resultados del Test de Siluetas Corporales

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS PRUEBAS FÍSICAS

- 4.1.- Análisis descriptivo global por pruebas y fecha
- 4.2.- Análisis descriptivo por género y fecha del global de la muestra
- 4.3.- Análisis descriptivo y comparativo por prueba, género y fecha
- 4.4.- Análisis de las pruebas físicas por edad, género y fecha
- 4.5.- Discusión de los resultados de las pruebas físicas

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS DATOS ANTROPOMÉTRICOS Y DEL ÍNDICE DE MASA CORPORAL

“La medición y estudio de las estructuras del cuerpo humano y su incidencia en la salud y en la práctica deportiva, se ha consolidado como una gran área de estudio en las ciencias aplicadas a la actividad física y el deporte”.
BARAJAS, Y. y SANTANA, F. (2010).

1.1.- Caracterización Morfológica de la Muestra

En esta primera parte nos vamos a centrar en el análisis de los datos que caracterizan morfológicamente a la muestra: *estatura y peso* según la variable de *grupo edad*. La información es expuesta en tablas descriptivas determinadas por el programa de análisis y reseñan los valores de la media, máximo, mínimo y desviación típica según edad y género.

En referencia al análisis comparativo de los datos, se ha realizado una comparativa por género, por grupos de edad y por el Índice de Masa Corporal (IMC) obtenido. La relación de grasa corporal consiste en determinar el rango al que corresponde una persona mediante la correlación de peso, estatura, género y edad según tablas preestablecidas y de allí calcular el Índice. Este índice es una relación matemática que se calcula dividiendo el peso de la persona, expresado en kilogramos, entre la estatura elevada al cuadrado y expresada en metros.

También se ha procedido a realizar la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la Prueba T para la igualdad de medias, estableciéndose la comparación.

1.1.1.- Análisis de los datos de estatura

En la tabla 1.1.1.a y en el gráfico 1.1.1.a se exponen los datos totales por género de estatura y peso.

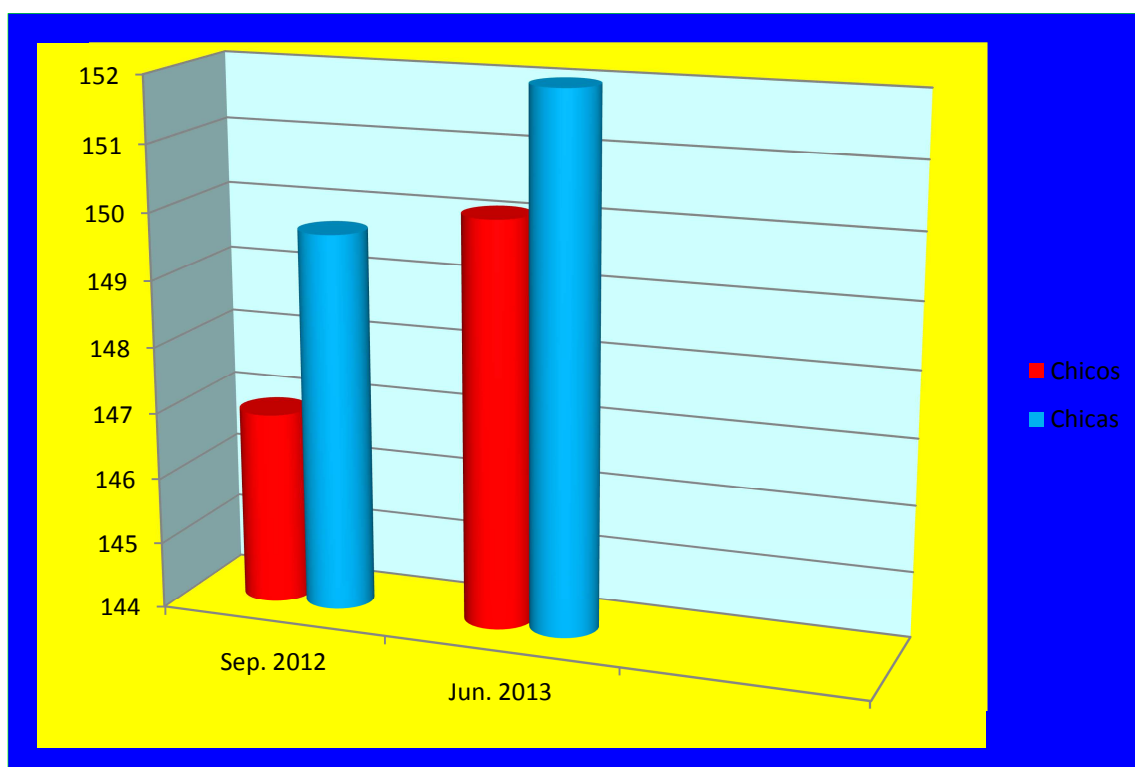
Tabla 1.1.1.a: Datos totales de estatura - Septiembre 2012-Junio 2013

	Fecha	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Estatura	Septiembre	41	1,34	1,63	1,4834	,06927
	Junio	41	1,37	1,70	1,5107	,07125

Tabla 1.1.1.b: Datos de estatura por género- Septiembre 2012-Junio 2013

	Género	Fecha	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Estatura	Chicos	Sep.2012	20	1,34	1,63	1,4695	,06716
		Jun.2013	20	1,38	1,70	1,5015	,07485
	Chicas	Sep.2012	21	1,36	1,60	1,4967	,07024
		Jun.2013	21	1,37	1,61	1,5195	,06830

Gráfico 1.1.1.a: Datos de estatura por género - Sep. 2012-Jun. 2013

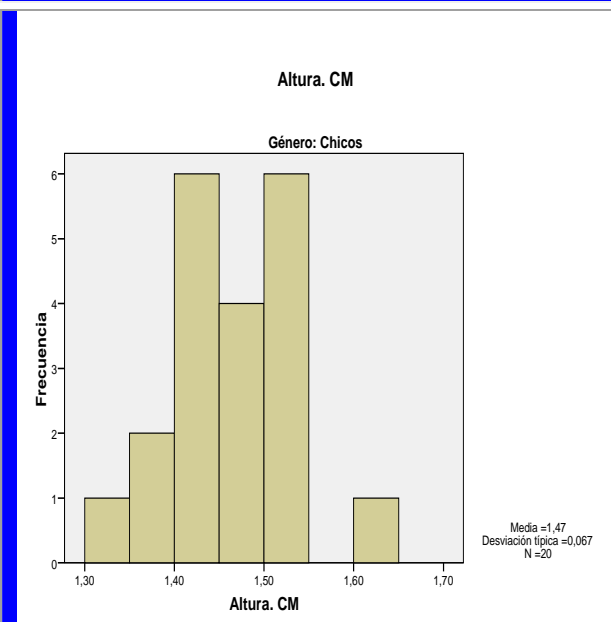


Si atendemos a los datos de la tabla 1.1.1.a podemos observar una mayor homogeneidad de la estatura en septiembre, en comparación con junio de la muestra en general. Profundizando en los mismos, la tabla 1.1.1.b nos separa los datos en función de la variable género indicándonos una mayor homogeneidad de la estatura en los chicos en septiembre (0,067 mts.) en comparación con junio (0,074 mts.) y viceversa en las chicas. Desde el mismo análisis, se desprende que las chicas presentan mayor estatura media en comparación con los chicos tanto en septiembre como en junio. Esto nos indica un desarrollo corporal precoz de las chicas sobre los chicos, anunciando el inicio de la pubertad con anterioridad.

1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura por género

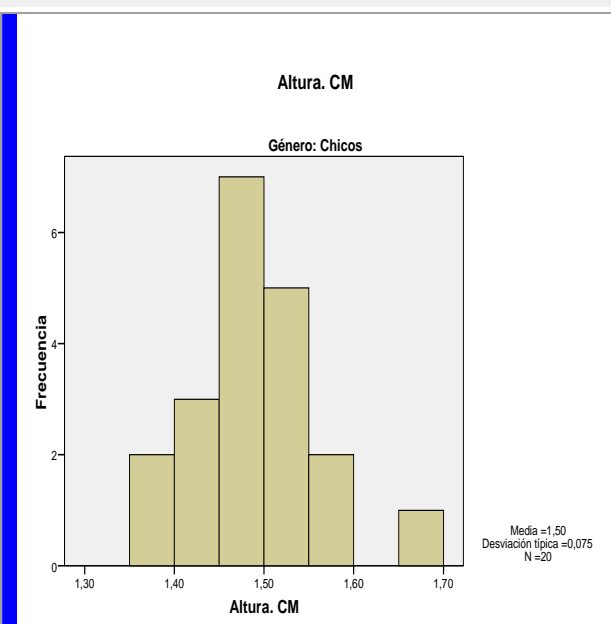
1.1.1.1.1.- Análisis de la evolución de la estatura en chicos

Tabla y Gráfico 1.1.1.1.a: Estatura Chicos Septiembre 2012



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		147
Desv. típ.		0,067
Percentiles	25	143
	50	147,5
	75	152

Tabla y Gráfico 1.1.1.1.b: Estatura Chicos Junio 2013

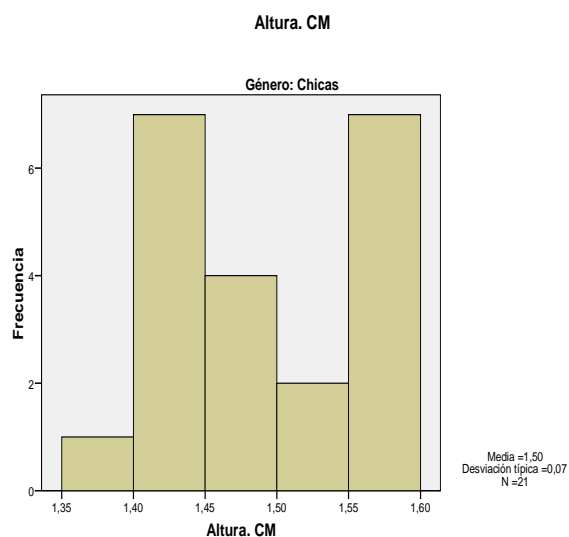


N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		150
Desv. típ.		0,075
Percentiles	25	145,5
	50	149,5
	75	155,5

El análisis de la tabla y gráfico 1.1.1.1.b comprobamos como la desviación típica es mayor en los datos en junio de 2013 (0,075) en comparación con septiembre de 2012 (0,067), manifestándose una heterogeneidad de la estatura de los chicos de la muestra al finalizar el curso, como consecuencia del diferente grado desarrollo corporal de la pubertad de los mismos.

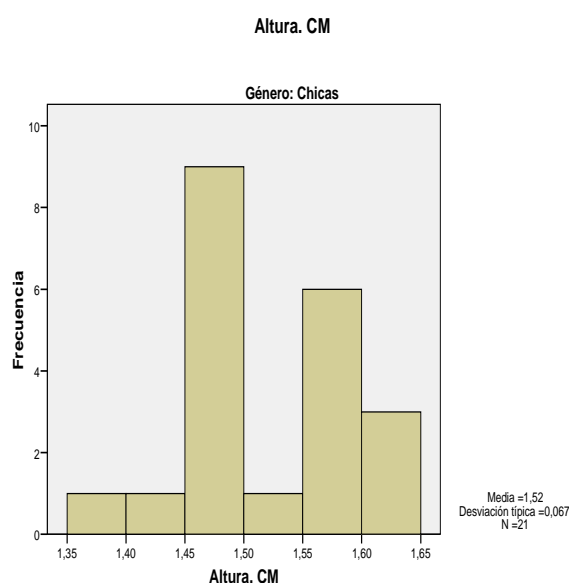
1.1.1.1.2.- Análisis de la evolución de la estatura en chicas

Tabla y Gráfico 1.1.1.1.2a: Estatura Chicas Septiembre 2012



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		150
Desv. típ.		0,07
Percentiles	25	145
	50	146
	75	157

Tabla y Gráfico 1.1.1.1.2b: Estatura Chicas Junio 2013



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		152
Desv. típ.		0,067
Percentiles	25	146
	50	150
	75	158

Atendiendo a los datos de las tablas y gráficos (1.1.1.1.2a y 1.1.1.1.2b) comprobamos como el grupo de chicas de la muestra ha aumentado su estatura media, y conforme ha ido avanzando el curso, se ha ido homogeneizando. Mostrando una tendencia a estabilizarse como consecuencia del inicio de todas las chicas de la adolescencia y por tanto, encontrarse todas en el proceso de desarrollo corporal.

1.1.1.1.3.- Distribución de la estatura por edad y fecha

Tabla 1.1.1.1.3a: Datos totales de estatura por edad –Septiembre 2012

	Años	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Estatura	10	4	1,36	1,49	1,4400	,05598
	11	30	1,34	1,58	1,4743	,05946
	12	7	1,38	1,63	1,5471	,08321

Tabla 1.1.1.1.3b: Datos totales de estatura por edad – Junio- 2013

	Años	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Estatura	11	16	1,37	1,58	1,4819	,05576
	12	20	1,39	1,60	1,5155	,06100
	13	5	1,41	1,70	1,5840	,10621

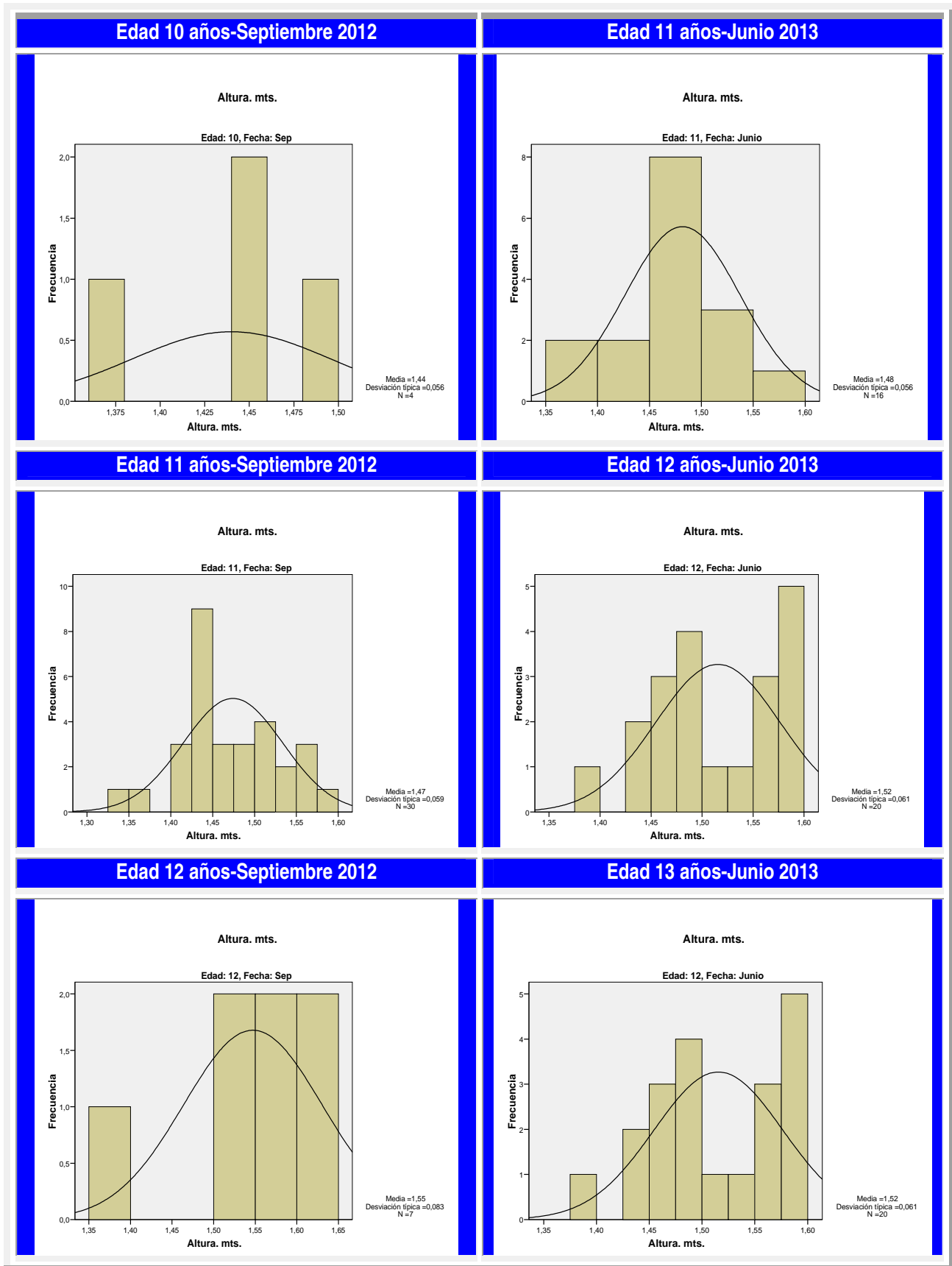
Tabla 1.1.1.1.3c: Datos totales de estatura por edad, género y fecha– Septiembre 2012- Junio 2013

Años	Fecha	Género	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
10	Sep 2012	Chicas	2	1,36	1,46	1,4100	,07071
		Chicos	2	1,45	1,49	1,4700	,02828
11	Junio 2013	Chicas	8	1,37	1,58	1,4713	,05915
		Chicos	8	1,38	1,55	1,4925	,05392
	Sep 2013	Chicas	15	1,42	1,58	1,4873	,05970
		Chicos	15	1,34	1,53	1,4613	,05829
12	Junio 2013	Chicas	11	1,46	1,60	1,5382	,05474
		Chicos	9	1,39	1,59	1,4878	,05932
	Sep 2012	Chicas	4	1,53	1,60	1,5750	,03109
		Chicos	3	1,38	1,63	1,5100	,12530
13	Junio 2013	Chicas	2	1,61	1,61	1,6100	,00000
		Chicos	3	1,41	1,70	1,5667	,14640

Del análisis de las tablas 1.1.1.1.3a y 1.1.1.1.3b comprobamos la homogeneidad en la estatura de la muestra en general. Al introducir en el análisis la variable género (tabla y gráfico 1.1.1.1.3c), podemos encontrar diferentes aspectos a tener en cuenta:

- Las chicas presentan mayor homogeneidad durante los 11 años, periodo donde se encuentran en pleno desarrollo corporal de la pubertad frente a los chicos que rondan esa homogeneidad durante el paso de los 11 años a los 12. Mostrando el inicio de la pubertad con anterioridad de las chicas sobre los chicos.
- Hemos podido observar en tablas anteriores una mayor estatura media de las chicas en comparación con los chicos de la muestra.

Gráficos 1.1.1.1.3a: Distribución de la estatura por edad y fecha



Los gráficos 1.1.1.1.3a muestran la evolución, tanto de chicas como de chicos de la estatura en función de la edad, pudiendo confrontar aquellos y aquellas que comenzaron con 10, 11 o 12 años y finalizaron con (aproximadamente) un año más.

De manera general, todos los grupos (septiembre 2012 y junio 2013) presentan una homogeneidad similar. Se agrupa la mayor parte de la muestra de alumnos y alumnas en las edades comprendidas entre los 11 y 12 años, siendo esta tendencia lo habitual en el último curso de Educación Primaria.

El grupo de chicos y chicas con 10 años en septiembre de 2012 es poco numeroso y podemos observar una mayor estatura media en los chicos sobre las chicas. El número de alumnos/as con 11 años en junio de 2013 aglutina la mayoría de sus componentes en torno a la media de ese subgrupo (1,48 m) y empieza a mostrar una mayor estatura media en las chicas.

El mayor número de alumnos/as se concentra en la edad de 11 años (septiembre 2012) a 12 años (junio 2013). Se observa un gran número de alumnos/as ($n=9$) en septiembre de 2012 por debajo de la media, muy concentrados entre los valores 1,44 m. y 1,45 m. y corresponden principalmente a los chicos. Por encima de la media (1,47 m.), un número similar de alumnado (10) se distribuye con estaturas más dispersas. Al confrontarlo con el grupo de 12 años en junio de 2013, la dispersión es mayor y se pueden observar dos grandes subgrupos. Un primer subgrupo entre los valores de 1,42 m. y 1,50 m. donde encontramos 9 alumnos/as, por el contrario, un segundo subgrupo entre los valores 1,55 m. y 1,60 m. con un total de 8 alumnos/as. También podemos determinar una mayor concentración de alumnado masculino (de la muestra tomada en el gráfico) en el primer subgrupo y una mayor concentración de alumnado femenino de la muestra en el segundo subgrupo. En este último se concentran la mayoría de las chicas, principalmente, porque al observar los valores extremos de ese rango (1,46 m. y 1,60 m.) las chicas superan la media.

Por último, en el gráfico correspondiente al alumnado de la muestra con 12 años en septiembre de 2012, nos muestra un subgrupo con una mayor altura media al resto (1,55 m.) y, pertenece en su mayoría, al alumnado repetidor. Al confrontarlo con el alumnado con 13 años en junio de 2013, volvemos a encontrar dos pequeños subgrupos en torno a los cuales se distribuye la mayoría del alumnado de este grupo de la muestra. Existe un primer subgrupo de alumnado entre los valores 1,42 m. y 1,50 m. que pertenece a chicos únicamente y, por el contrario, el otro subgrupo observado aglutina a las chicas de la muestra.

1.1.2.- Análisis de los datos de peso

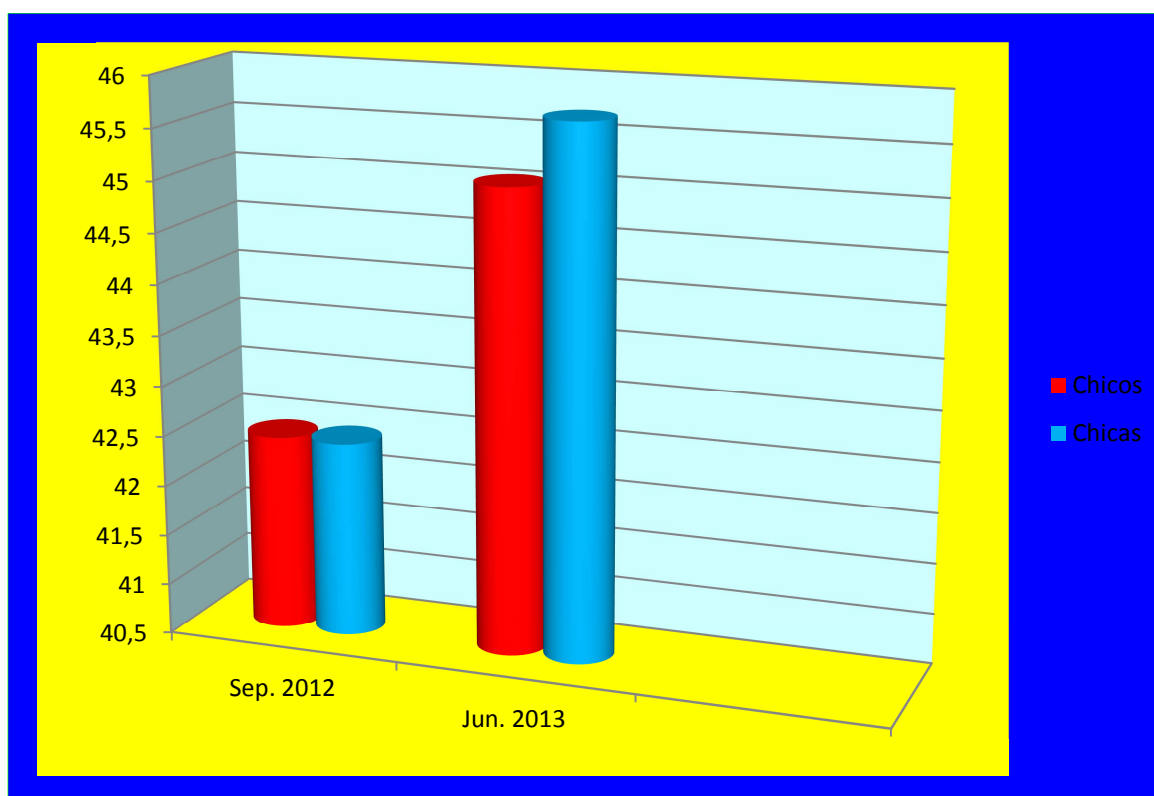
Tabla 1.1.2.a: Datos totales de peso - Septiembre 2012-Junio 2013

	Fecha	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Peso	Septiembre	41	26,0	70,8	42,741	9,5620
	Junio	41	26,9	63,9	45,398	9,5708

Tabla 1.1.2b: Datos de peso por género- Septiembre 2012-Junio 2013

	Género	Fecha	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Peso	Chicos	Sep.2012	20	26,7	70,8	43,050	9,7026
		Jun.2013	20	27,3	63,4	45,060	8,8707
	Chicas	Sep.2012	21	26,0	61,8	42,448	9,6562
		Jun.2013	21	26,9	63,9	45,719	10,4031

Gráfico 1.1.2a: Datos de peso por género - Sep. 2012-Jun. 2013



El análisis del peso de la muestra nos conduce a determinar un aumento del mismo en el tiempo en ambos grupos, tanto en chicas como en chicos. Aunque en ambos casos existe un aumento de peso, en las chicas es superior, indicándonos un desarrollo evolutivo más avanzado en comparación con los chicos de su misma edad.

1.1.2.1.- Análisis de la evolución del peso por género

1.1.2.1.1.- Análisis de la evolución del peso en chicos

Gráfico y Tabla 1.1.2.1.a: Peso Chicos Septiembre 2012

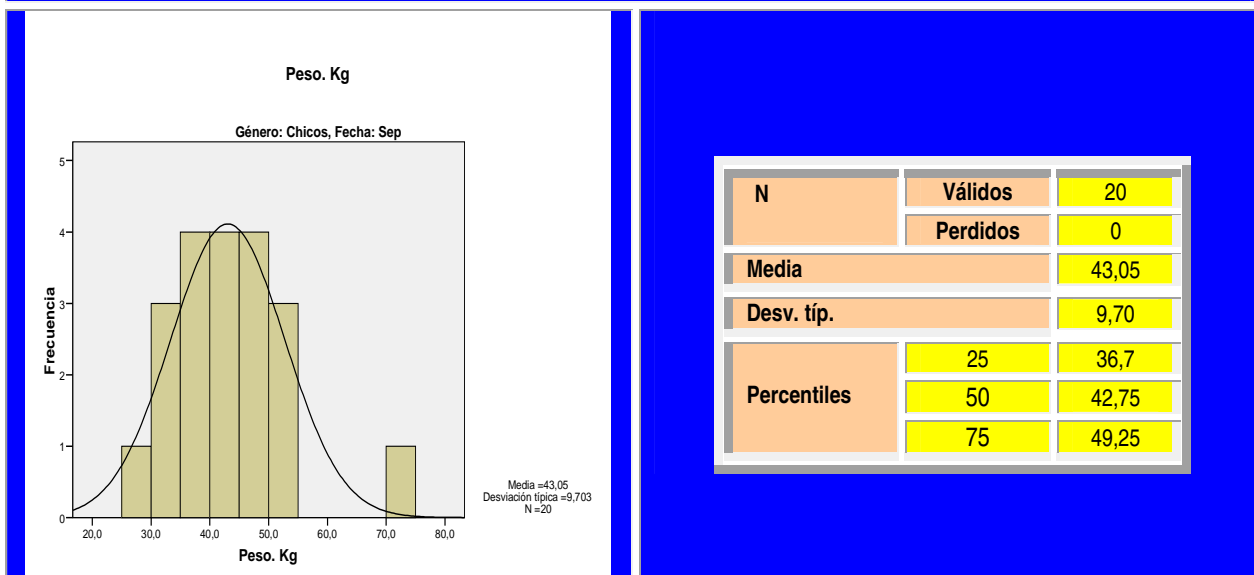
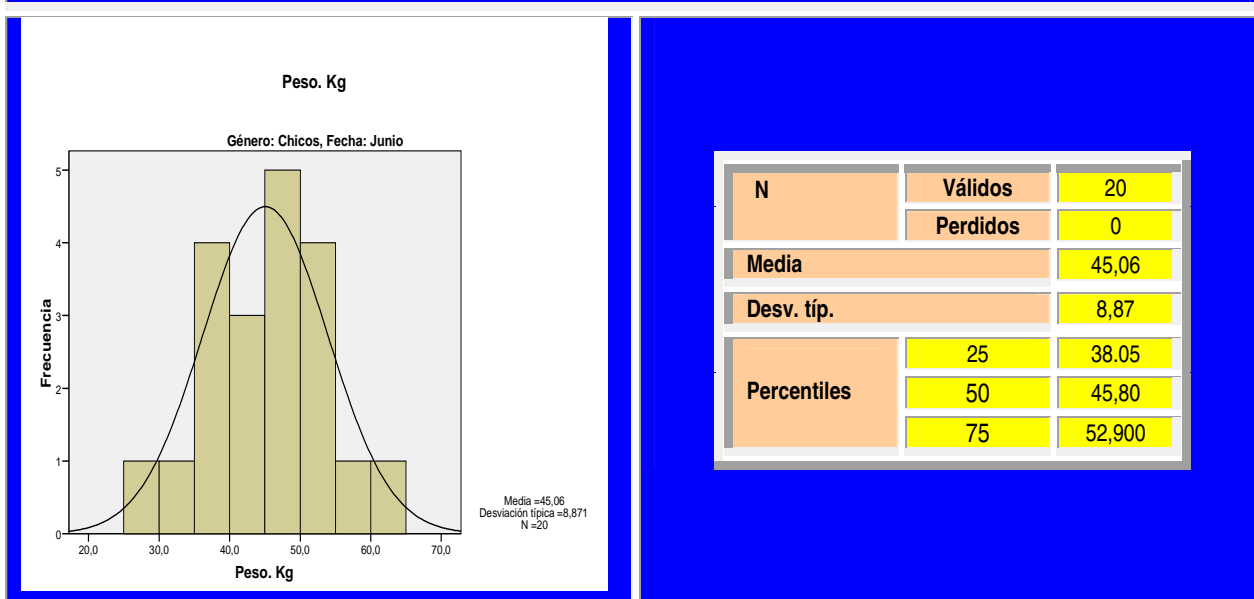


Gráfico y Tabla 1.1.2.1.b: Peso Chicos Junio 2013

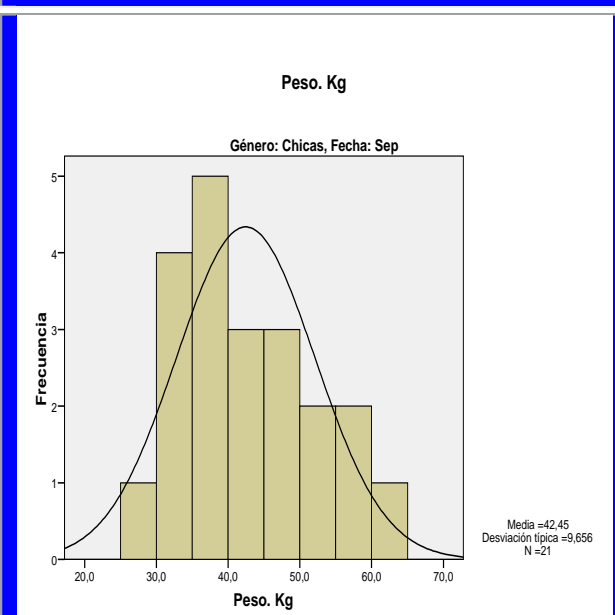


El análisis del peso de los chicos en septiembre de 2012 nos indica una homogeneidad del mismo, se agrupan en su mayoría entre los valores centrales de la muestra tomada para el análisis. La existencia de un valor amplio corresponde a un solo individuo.

El gráfico 1.1.2.1.b correspondiente a junio de 2013 nos muestra un ligero aumento de peso y una mayor dispersión de los valores (observándose dos posibles subgrupos). Aunque siguen siendo muy homogéneos.

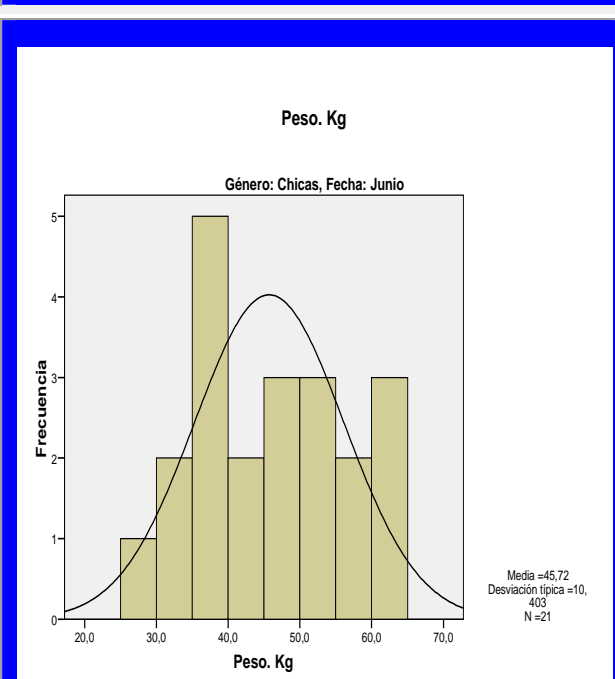
1.1.2.1.2.- Análisis de la evolución del peso en chicas

Gráfico y Tabla 1.1.2.1.2a: Peso Chicas Septiembre 2012



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		42,45
Desv. típ.		9,65
Percentiles	25	34,55
	50	42,0
	75	50,76

Gráfico y Tabla 1.1.2.1.2b: Peso Chicas Junio 2013



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		45,72
Desv. típ.		10,0
Percentiles	25	37,75
	50	45,30
	75	54,95

El análisis y la comparación de ambos gráficos, nos determina una mayor dispersión de los valores de las chicas en junio de 2013. Indicándonos un desarrollo evolutivo desigual en cada una de ellas. Concretamente, en la toma de medida de junio de 2013 los valores de las chicas son más dispersos y muestra un aumento, tanto del peso medio como del máximo. Por tanto, determinamos que el grupo ha comenzado un cambio en su morfología.

1.1.2.1.3.- Distribución del peso por edad

Tabla 1.1.2.1.3a: Datos de peso por edad – Septiembre 2012

	Años	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Peso	10	4	26,0	43,4	38,225	8,2722
	11	30	26,7	70,8	42,650	9,7619
	12	7	34,0	61,8	45,714	9,5281

Tabla 1.1.2.1.3b: Datos de peso por edad – Junio 2013

	Años	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
Peso	11	16	26,9	63,4	46,600	10,0553
	12	20	27,3	60,5	43,345	8,9975
	13	5	36,7	63,9	49,760	10,0836

Tabla 1.1.2.1.3c: Datos Totales de peso por edad, género y fecha– Septiembre 2012-Junio 2013

Años	Fecha	Género	N	Min.	Max.	Media	Desviación típ.
10	Sep 2012	Chicas	2	26,0	43,2	34,600	12,1622
		Chicos	2	26,9	61,7	43,050	9,9698
11	Junio 2013	Chicas	8	31,6	56,1	41,720	8,8514
		Chicos	8	33,7	60,5	45,618	10,3088
	Sep 2012	Chicas	15	37,7	61,8	49,100	10,1971
		Chicos	15	50,0	63,9	56,950	9,8288
12	Junio 2013	Chicas	11	40,3	43,4	41,850	2,1920
		Chicos	9	35,7	63,4	50,150	9,4053
	Sep 2012	Chicas	4	26,7	70,8	43,580	10,8256
		Chicos	3	27,3	46,4	40,567	6,6059
13	Junio 2013	Chicas	2	34,0	49,7	41,200	7,9303
		Chicos	3	36,7	53,3	44,967	8,3002

Atendiendo a los datos del peso por edad (tabla 1.1.2.1.3a y 1.1.2.1.3b), el peso es más homogéneo en septiembre de 2012 en comparación con los datos en junio de 2013. A lo largo del paso de los meses, hay un aumento de todos los valores medios de la muestra, encontrándose cambios en los mismos.

Gráficos: Distribución del peso por edad y fecha

Gráfico 1.1.2.1.3a: Edad 10 años-Septiembre 2012

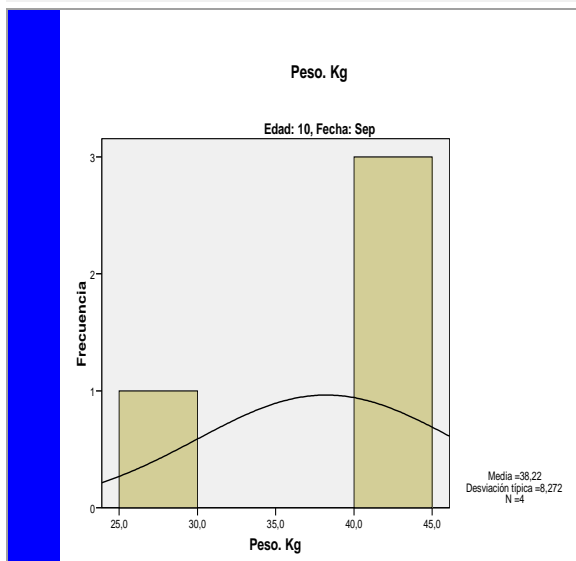


Gráfico 1.1.2.1.3b: Edad 11 años-Junio 2013

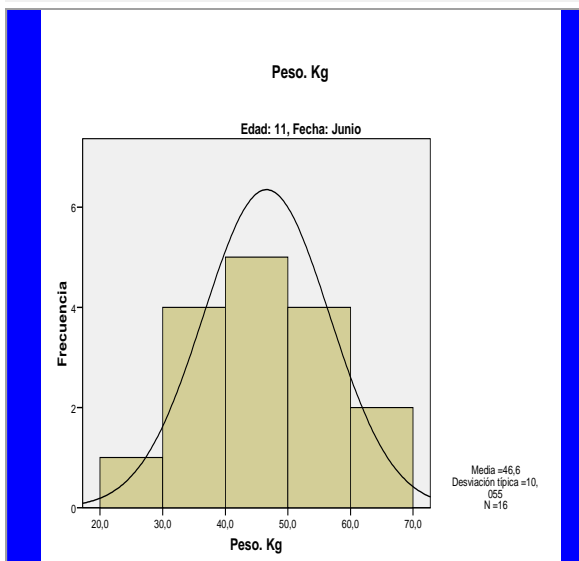


Gráfico 1.1.2.1.3c: Edad 11 años-Septiembre 2012

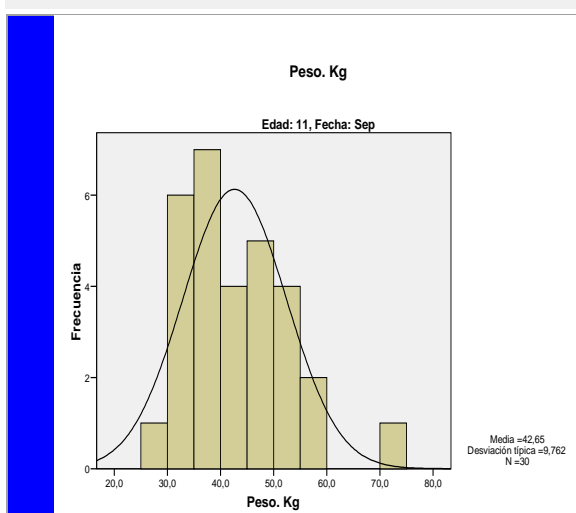


Gráfico 1.1.2.1.3d: Edad 12 años-Junio 2013

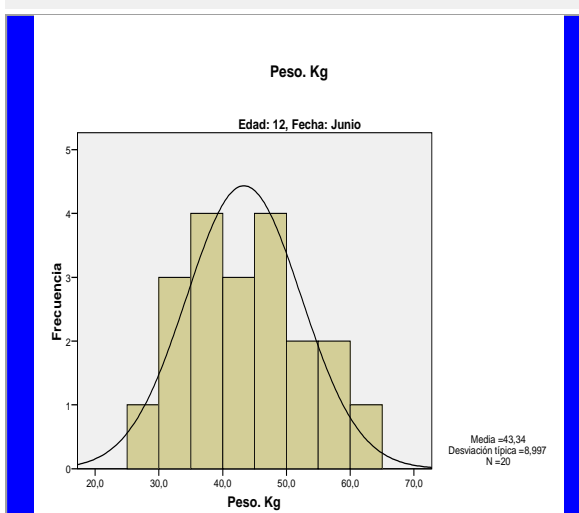


Gráfico 1.1.2.1.3e: Edad 12 años-Septiembre 2012

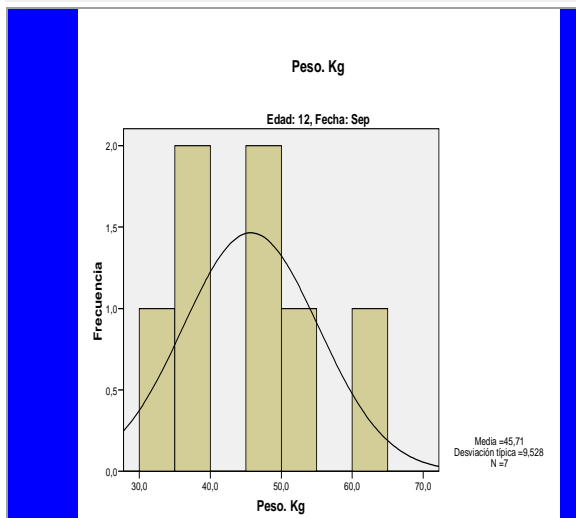
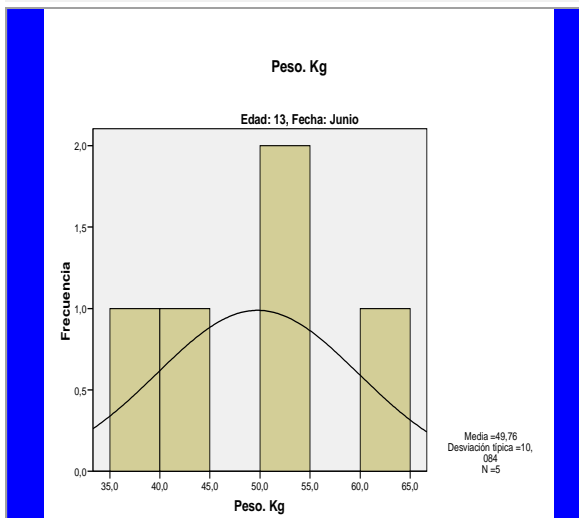


Gráfico 1.1.2.1.3f: Edad 13 años-Junio 2013



Los gráficos 1.1.2.1.3a, 1.1.2.1.3b, 1.1.2.1.3c, 1.1.2.1.3d, 1.1.2.1.3e y 1.1.2.1.3f muestran la evolución, tanto de chicas como de chicos del peso en función de la edad, pudiendo confrontar aquellos y aquellas que comenzaron con 10, 11 o 12 años y finalizaron con (aproximadamente) un año más.

En septiembre de 2012, la muestra de alumnado con 10 años es poco significativa y se organiza muy dispersa. Si centramos nuestra atención al alumnado con 11 años la muestra se distribuye más uniforme y nos permite intuir dos subgrupos dentro de la propia muestra con esa edad.

Con 12 años en septiembre de 2012, el análisis nos determina la existencia de dos subgrupos dentro del alumnado con esas características. Un primer grupo está entorno a los 35kg y el otro subgrupo se focaliza en el valor 50kg.

El análisis del alumnado con 11 años en junio de 2013 nos muestra un grupo homogéneo, sin ausencia de los subgrupos anteriormente indicados. Se puede determinar una curva perfecta desde el análisis del gráfico correspondiente.

Con 12 años en junio de 2013 la muestra correspondiente con esas características continúa mostrándose homogénea, pero se atisba la formación de dos subgrupos. Esos subgrupos se forman alrededor de los valores 35kg, para el primero, y 45kg para el segundo.

La observación del alumnado con 13 años en junio de 2013 muestra una dispersión de los valores relativos al peso de los mismos.

1.1.3.- Análisis comparativo de estatura y peso por género, fecha y edad

1.1.3.1.- Análisis comparativo de estatura y peso por género y fecha

En la tabla 1.1.3.1a se exponen los datos obtenidos a través de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la Prueba T para la igualdad de medias, de las variables de estatura y peso, tomando como referencia el género.

Tabla 1.1.3.1a: Comparación de las variables de estatura y peso Chicos-Septiembre 2012- Junio 2013

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F		t		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.	95% Inter. de conf. para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inf.	Sup.				Inf.	Sup.
Estatura	Se han asumido varianzas iguales	,025	,875	-1,423	38	,163	-,03200	,02249	-,077	,0135
	No se han asumido varianzas iguales			-1,423	37,562	,163	-,03200	,02249	-,077	,0135
Peso	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	-,684	38	,498	-2,0100	2,9396	-7,96	3,941
	No se han asumido varianzas iguales			-,684	37,699	,498	-2,0100	2,9396	-7,96	3,942

Tabla 1.1.3.1b: Comparación de las variables de estatura y peso Chicas-Septiembre 2012- Junio 2013

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F		t		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.	95% Inter. de conf. para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inf.	Sup.				Inf.	Sup.
Estatura	Se han asumido varianzas iguales	,039	,845	-1,069	40	,291	-,02286	,02138	-,066	,02035
	No se han asumido varianzas iguales			-1,069	39,969	,291	-,02286	,02138	-,066	,02035
Peso	Se han asumido varianzas iguales	,132	,719	-1,056	40	,297	-3,2714	3,0974	-9,53	2,9886
	No se han asumido varianzas iguales			-1,056	39,780	,297	-3,2714	3,0974	-9,53	2,9896

Ante los datos obtenidos en las tablas 1.1.3.1a y 1.1.3.1b no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico.

1.1.2.2.- Análisis comparativo de estatura y peso por edad

A continuación se exponen en las tablas 1.1.2.2a, 1.1.2.2b y 1.1.2.2c los datos obtenidos a través de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas, y la Prueba T para la igualdad de medias, de las variables de estatura y peso, teniendo en cuenta la edad de los participantes.

Tabla 1.1.2.2a: Comparación de las variables de estatura y peso entre 10-11 años

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.	95% Inter. de conf. para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.
Estatura	Se han asumido varianzas iguales	,105	,748	-1,223	49	,227	-,03638	,02975	-,096	,02341
	No se han asumido varianzas iguales			-1,246	3,555	,289	-,03638	,02921	-,121	,04887
Peso	Se han asumido varianzas iguales	,429	,516	-1,151	49	,255	-5,8388	5,0748	-16,0	4,3593
	No se han asumido varianzas iguales			-1,334	3,761	,257	-5,8388	4,3777	-18,3	6,6261

Tabla 1.1.2.2b: Comparación de las variables de estatura y peso entre 11-12 años

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.	95% Inter. de conf. para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.
Estatura	Se han asumido varianzas iguales	1,546	,218	-3,376	71	,001	-,05016	,01486	-,079	-,02054
	No se han asumido varianzas iguales			-3,227	45,298	,002	-,05016	,01554	-,081	-,01886
Peso	Se han asumido varianzas iguales	,079	,780	,076	71	,939	,1792	2,3484	-4,50	4,8617
	No se han asumido varianzas iguales			,078	54,787	,938	,1792	2,3021	-4,43	4,7932

Tabla 1.1.2.2c: Comparación de las variables de estatura y peso entre 12-13 años

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la dif.	95% Inter. de conf. para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.	Sup.	Inf.
Estatura	Se han asumido varianzas iguales	,438	,513	-1,600	29	,121	-,05746	,03592	-,130	,01600
	No se han asumido varianzas iguales			-1,166	4,629	,300	-,05746	,04927	-,187	,07232
Peso	Se han asumido varianzas iguales	,035	,853	-1,292	29	,207	-5,8754	4,5473	-15,1	3,4250
	No se han asumido varianzas iguales			-1,210	5,356	,277	-5,8754	4,8558	-18,1	6,3615

En las tablas 1.1.2.2a, 1.1.2.2b y 1.1.2.2c, no se aprecian diferencias significativas a nivel estadístico.

1.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal

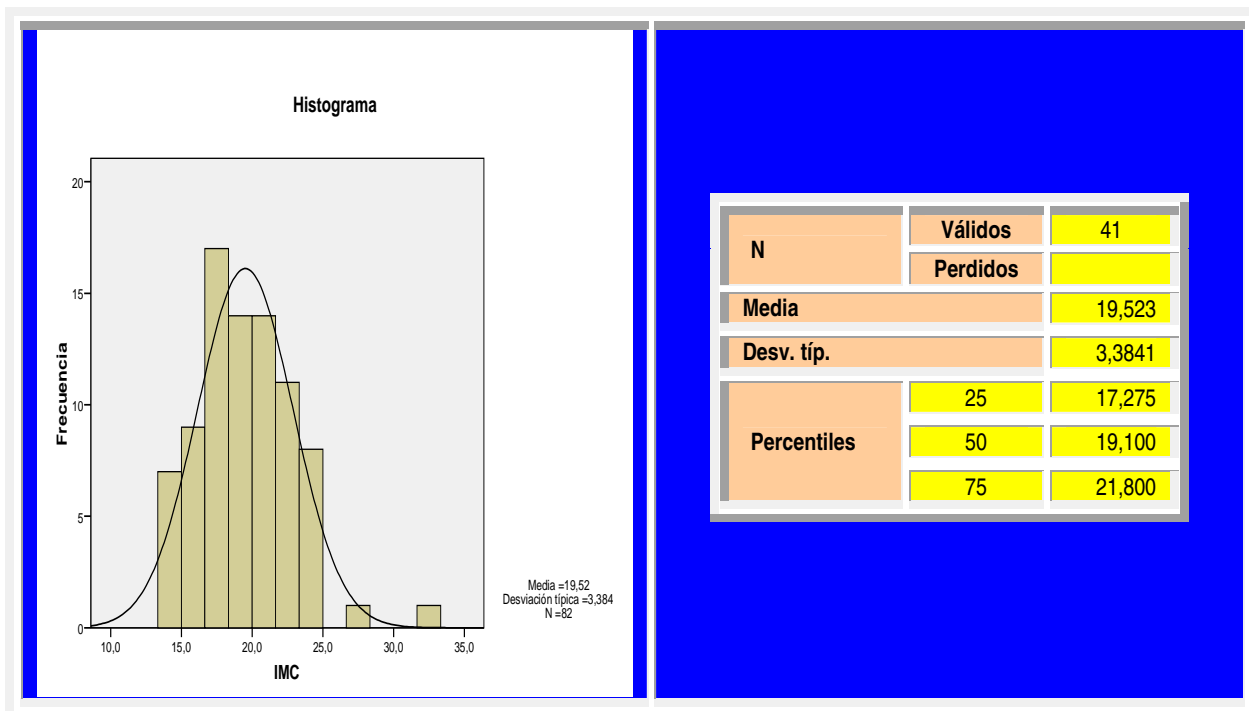
1.2.1.- Análisis del Índice de Masa Corporal del total de la muestra

Exponemos en la tabla 1.2.1a los valores del IMC de manera global para toda la muestra, así como los valores mínimos, máximos y desviación típica. Y en la tabla 1.2.1.b, se exponen los valores percentilados.

Tabla 1.2.1a: Índice de Masa Corporal para el total de la muestra

Total	Índice de Masa Corporal	N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
		41	19,523	14,1	32,8	3,3841

Gráfico 1.2.1a y Tabla 1.2.1b: Índice de Masa Corporal para el total de la muestra



1.2.2.- Análisis del Índice de Masa Corporal por género

A continuación se exponen los datos obtenidos en el IMC por género. En la tabla 1.2.2a, y en los gráficos 1.2.2a y 1.2.2b

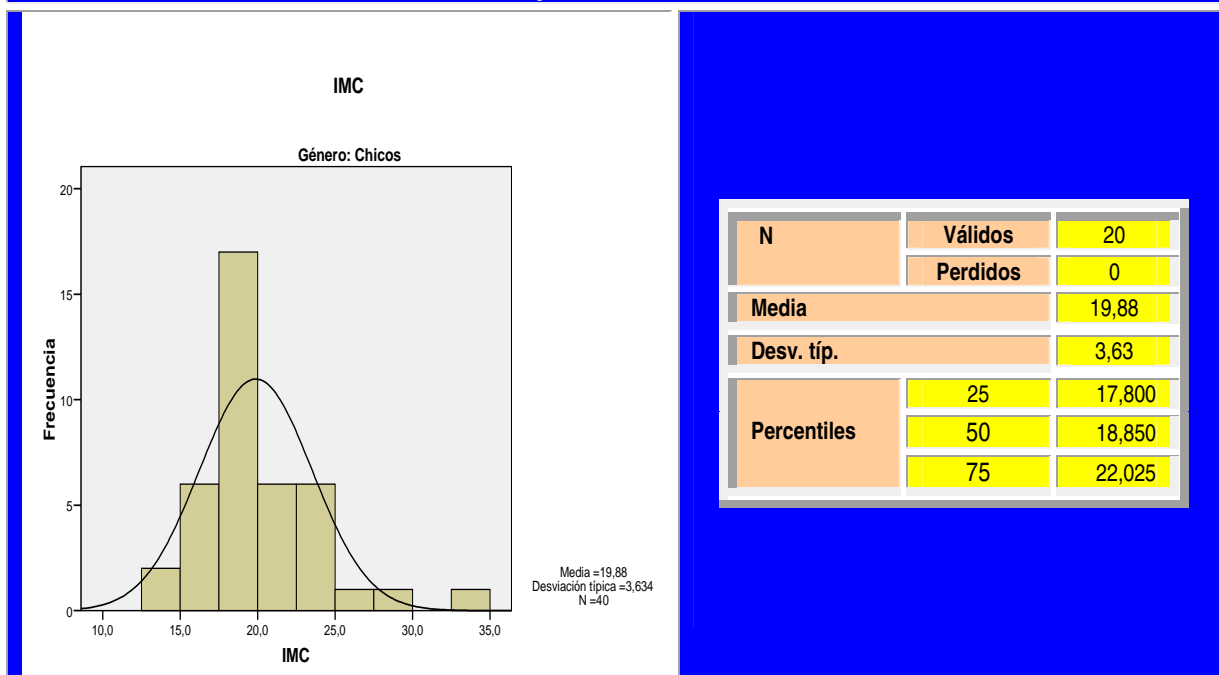
Tabla 1.2.2a: Índice de Masa Corporal por género

Género/Índice de Masa Corporal	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Chicos	20	14,1	32,8	19,883	3,6337
Chicas	21	14,1	24,7	19,181	3,1337

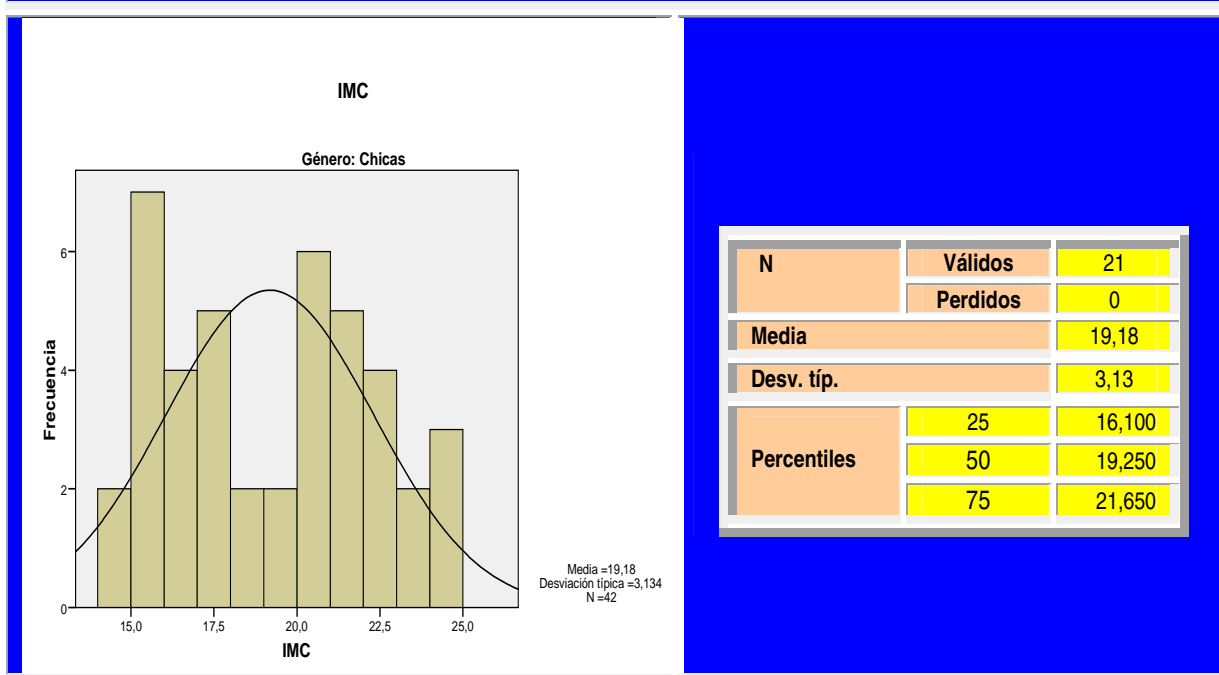
Tabla 1.2.2b: Índice de Masa Corporal por género y fecha

Género/Índice de Masa Corporal	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Chicos	Sep. 2012	20	14,2	32,8	19,845	3,92
	Junio 2013	20	14,1	28,2	19,920	3,42
Chicas	Sep. 2012	21	14,1	24,4	18,800	3,03
	Junio 2013	21	14,3	24,7	19,56	3,25

Gráfico 1.2.2a y Tabla 1.2.2.c: IMC Chicos



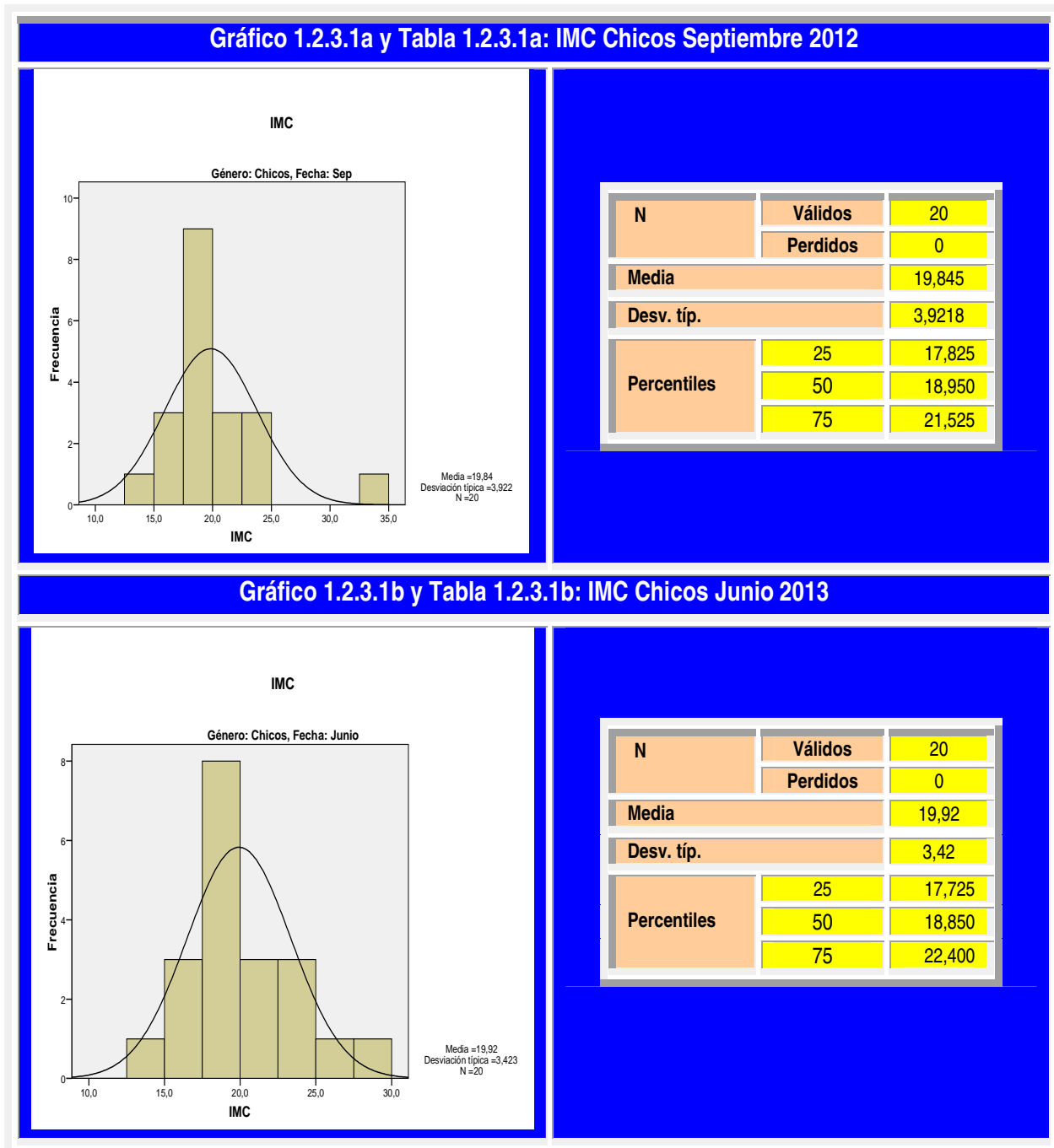
Gráficos 1.2.2b y Tabla 1.2.2d: IMC Chicas



En general, los valores del IMC muestran una homogeneidad, pero el análisis más detallado por género nos muestra diferencias entre chicos y chicas. Éstas últimas, presentan una mayor dispersión de sus valores al observar el gráfico 1.2.2b, aunque su desviación típica sea menor. Se vuelve a plantear dos grandes subgrupos dentro de la muestra de chicas. Los chicos por el contrario, concentran sus valores cercanos a la media.

1.2.3.- Análisis del IMC por género y fecha

1.2.3.1.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicos



El IMC de los chicos ha aumentado ligeramente de la primera medición en septiembre de 2012 a junio de 2013. Donde podemos encontrar diferencias es la homogeneidad de los datos. El alumnado tiene en junio de 2013 menor desviación típica mostrando mayor semejanza entre la muestra de chicos.

1.2.3.2.- Análisis del IMC por género y fecha en Chicas

Gráfico 1.2.3.2a y Tabla 1.2.3.2a: IMC Chicas Septiembre 2012

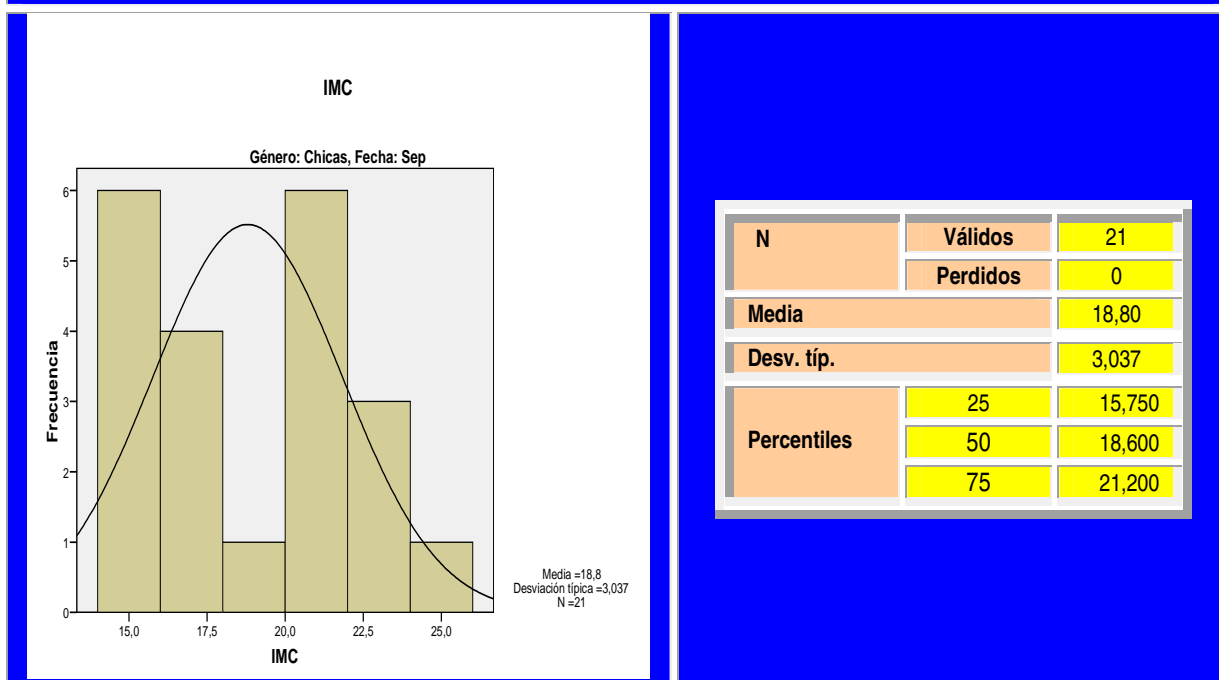
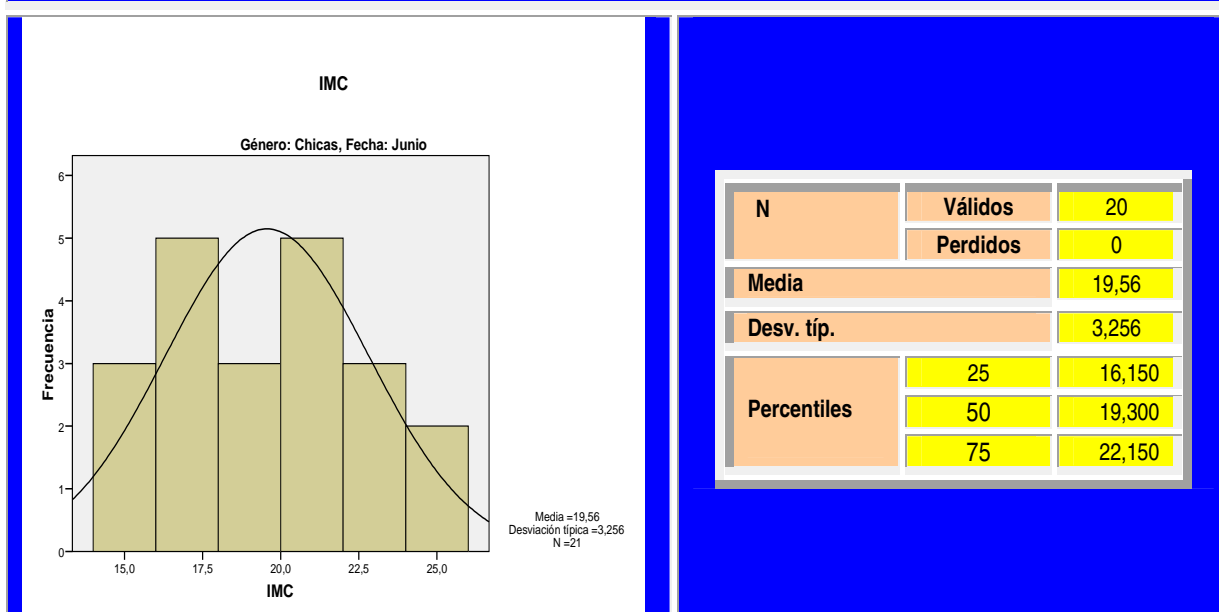


Gráfico 1.2.3.2b y Tabla 1.2.3.2b: IMC Chicas Junio 2013



El IMC de las chicas muestra diferencias de una medición a otra. Aunque en junio de 2013 presentan mayor desviación típica, la visualización del gráfico 1.2.3.2a nos permite observar en septiembre de 2012 dos subgrupos definidos y en junio de 2013, un único grupo.

Es interesante destacar el aumento del IMC de las chicas, no sólo anecdótico como en el caso de los chicos, sino se produce un aumento de casi un punto.

1.2.4.- Análisis del Índice de Masa Corporal por edad

Exponemos en la tabla 1.2.4a, los valores del IMC por edad de manera global para toda la muestra, así como los valores mínimos, máximos y desviación típica.

Tabla 1.2.4a y Gráfico 1.2.4a: Distribución del IMC por edad

IMC	N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
10 años	4	18,275	14,1	20,3	2,8218
11 años	46	20,026	14,2	32,8	3,6789
12 años	27	18,811	14,1	24,4	2,9809
13 años	5	19,740	17,8	24,7	2,8237

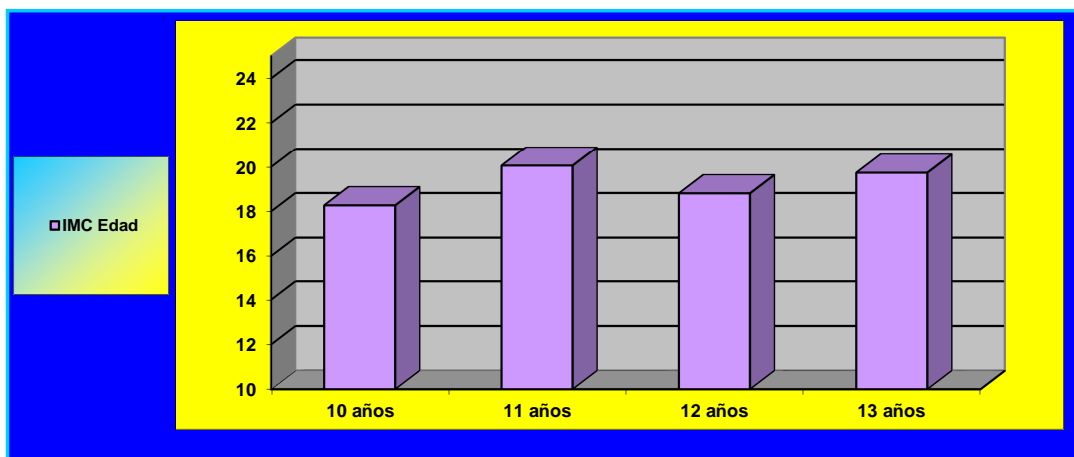


Gráfico 1.2.4b y Tabla 1.2.4b: Distribución del IMC – 10 años

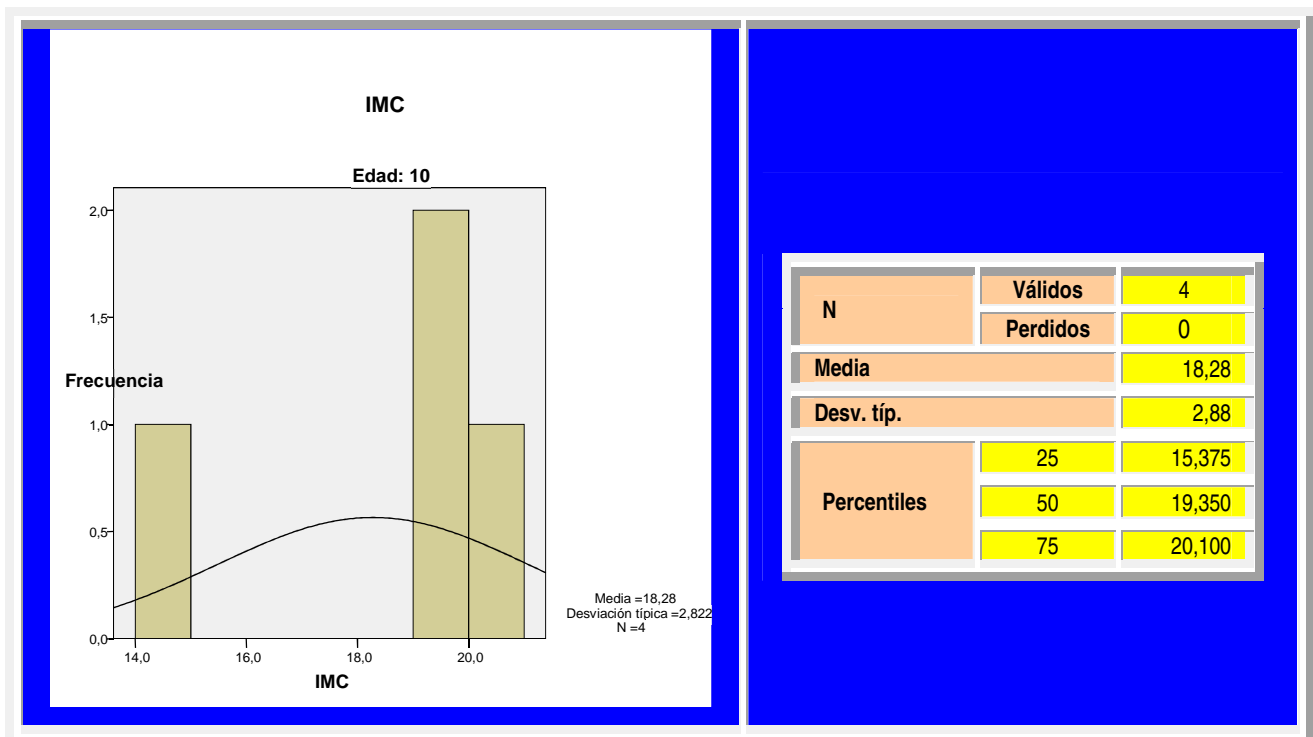


Gráfico 1.2.4c y Tabla 1.2.4c: Distribución del IMC – 11 años

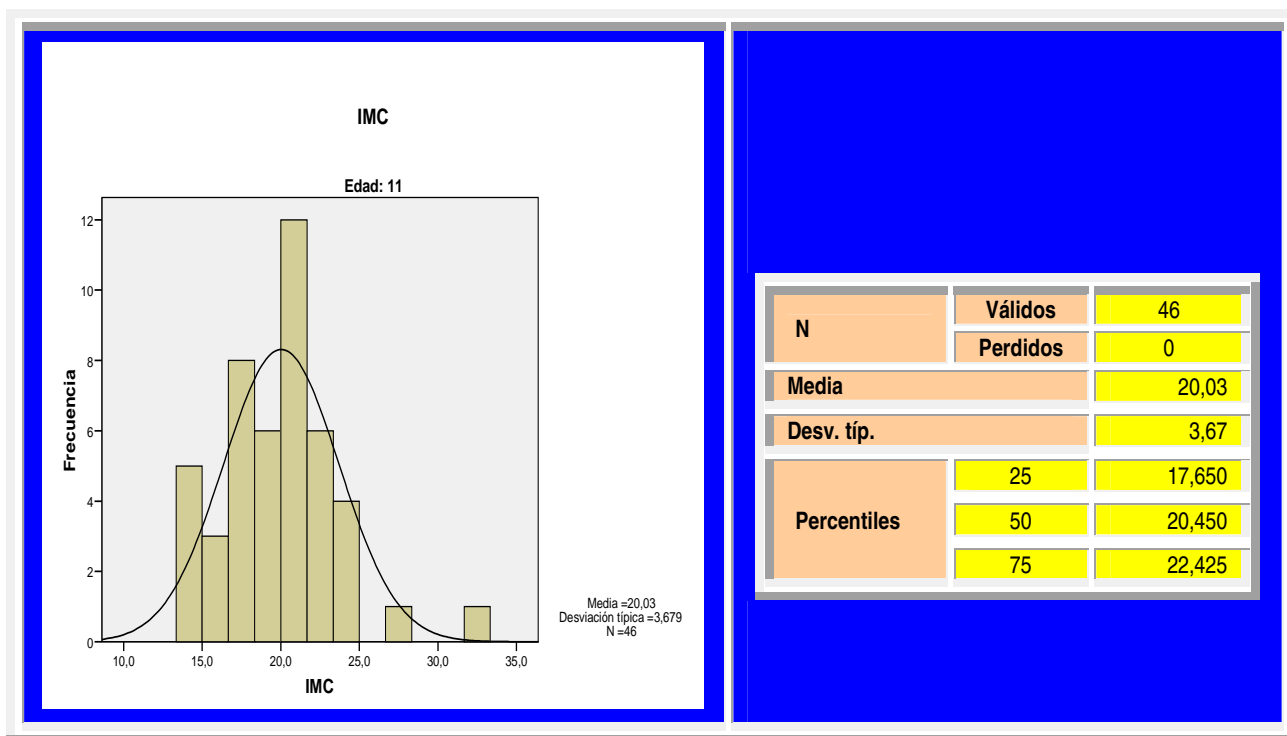


Gráfico 1.2.4d y Tabla 1.2.4d: Distribución del IMC – 12 años

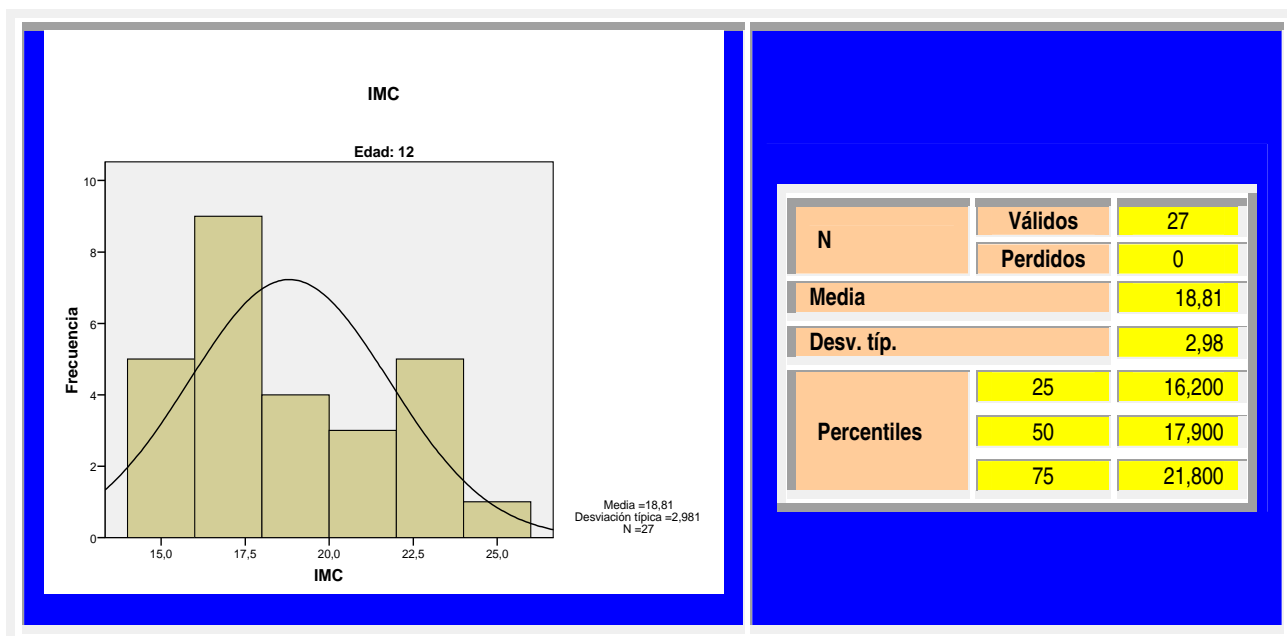
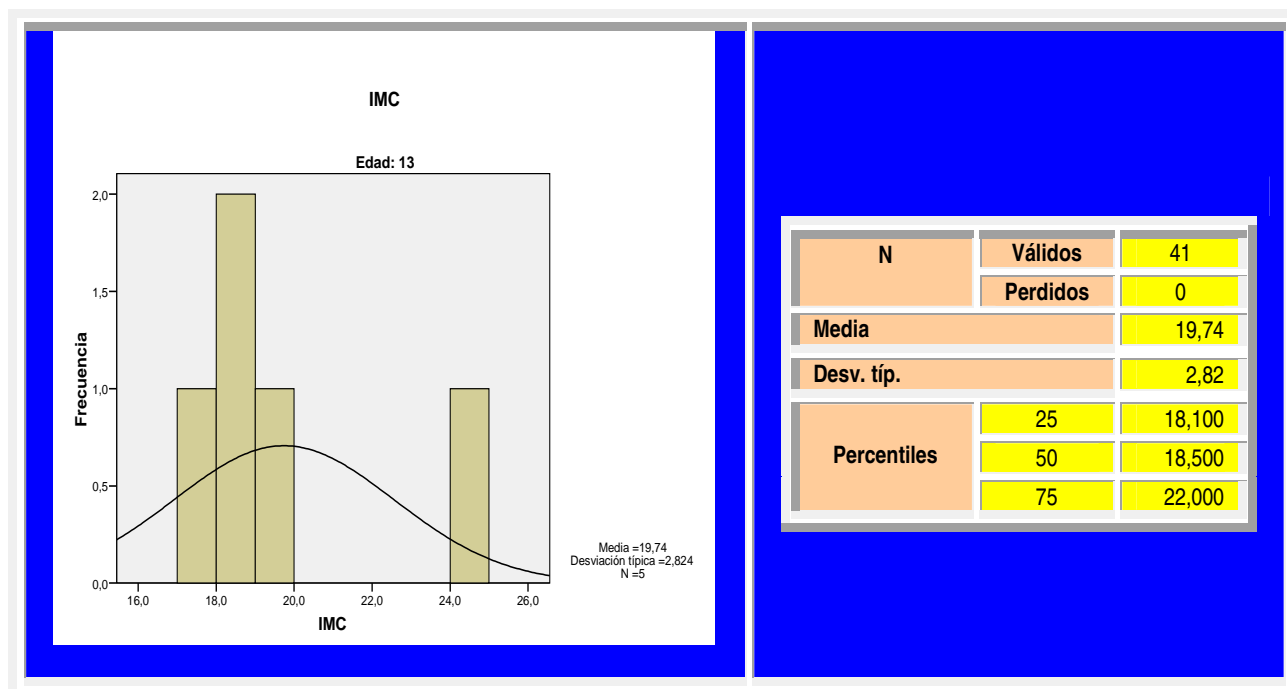


Gráfico 1.2.4e y Tabla 1.2.4e: Distribución del IMC – 13 años



Atendiendo a los gráficos mostrados, el mayor número de chicos y chicas se concentra en las edades de 11 y 12 años. Es lógico si tenemos en cuenta el curso escolar seleccionado para la muestra.

En el periodo de 11 años el IMC muestra un valor medio mayor al resto de chicos y chicas y, aunque del valor arrojado por la desviación típica se pudiera deducir una heterogeneidad mayor en comparación al resto de periodos, la gráfica muestra una menor dispersión, derivándose dicho valor por el resultado de algunos chicos y chicas bastante distantes del resto.

El valor del IMC de los chicos y chicas con 12 años nos determina menor desviación típica del subgrupo seleccionado aunque la gráfica oportuna nos indica lo contrario. Mostrando mayor dispersión del subgrupo en comparación con el subgrupo de chicos y chicas de 11 años.

Tanto para los resultados obtenidos en los subgrupos de 10 y 13 años, se muestra una variabilidad de los mismos, fruto de los chicos y chicas alejados de las características comunes de la muestra. Pudiéndose determinar que aquellos chicos y chicas de 13 años corresponde a alumnos y alumnas repetidoras y, los datos obtenidos del subgrupo de chicos y chicas de 10 años corresponde a alumnado nacido en los últimos meses del año, por tanto, más retrasado en su desarrollo.

1.2.5.- Análisis comparativo del IMC por género, fecha y edad

1.2.5.1.- Análisis comparativo del IMC por género y fecha

En las tablas 1.2.5.1a y 1.2.5.1b se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la Prueba T para la igualdad de medias, del Índice de Masa Corporal, teniendo en cuenta el género, edad y fecha en la que se realiza el estudio.

Tabla 1.2.5.1a: Comparación del Índice de Masa Corporal por género y fecha: septiembre 2012

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
IMC Género	Se han asumido varianzas iguales	,001	,976	,957	39	,345	1,0450	1,0923	-1,1644	3,2544
	No se han asumido varianzas iguales			,951	35,805	,348	1,0450	1,0992	-1,1847	3,2747

Tabla 1.2.5.1b: Comparación del Índice de Masa Corporal por género y fecha: Junio 2013

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
IMC Género	Se han asumido varianzas iguales	,004	,949	,343	39	,733	,3581	1,0431	-1,7518	2,4680
	No se han asumido varianzas iguales			,343	38,614	,734	,3581	1,0444	-1,7552	2,4713

No se aprecian diferencias significativas ni en los datos de septiembre 2012, como en los de junio de 2013, mostrando bastante igualdad en los datos por género, en ambas mediciones.

1.2.5.2.- Análisis comparativo del IMC por edad y fecha

Tabla 1.2.5.2a: Comparación del Índice de Masa Corporal por edad y fecha: septiembre 2012

IMC edad	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	
10-11 años	Se han asumido varianzas iguales	,355	,554	-,953	49	,345	-,345	-1,7888	1,8765	-5,5597
	No se han asumido varianzas iguales			-1,186	3,909	,303	,303	-1,7888	1,5079	-6,0142
11-12 años	Se han asumido varianzas iguales	,375	,542	1,633	71	,107	,107	1,3677	,8376	-,3025
	No se han asumido varianzas iguales			1,731	60,914	,089	,089	1,3677	,7901	-,2123
12-13 años	Se han asumido varianzas iguales	,404	,530	-,723	29	,476	-,476	-1,0438	1,4442	-3,9975
	No se han asumido varianzas iguales			-,750	5,852	,482	,482	-1,0438	1,3913	-4,4693

No se aprecian diferencias significativas en el análisis comparativo del IMC por edad y por fecha.

1.2.6.- Distribución por categorías del Índice de Masa Corporal codificado

En cuanto a la distribución por categorías de IMC, nos hemos guiado por los valores de referencia aportados por el estudio Enkid (2000), y seguiremos los criterios de considerar *bajopeso* cuando no se supera el percentil 5, *normopeso* hasta el percentil 85, *sobrepeso* cuando supera el percentil 85, y *obesidad* si está por encima del percentil 95. Para el conjunto de la muestra de chicos y chicas son los siguientes.

Tabla 1.2.6a: Distribución por categorías de IMC codificado

Fecha	Categorías	Frec.	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Septiembre	Bajo peso	5	12,2	12,2
	Normopeso	27	65,9	78,0
	Sobrepeso	3	7,3	85,4
	Obesidad	6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	
Junio	Bajo peso	1	2,4	2,4
	Normopeso	34	82,9	85,4
	Sobrepeso	3	7,3	92,7
	Obesidad	3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	

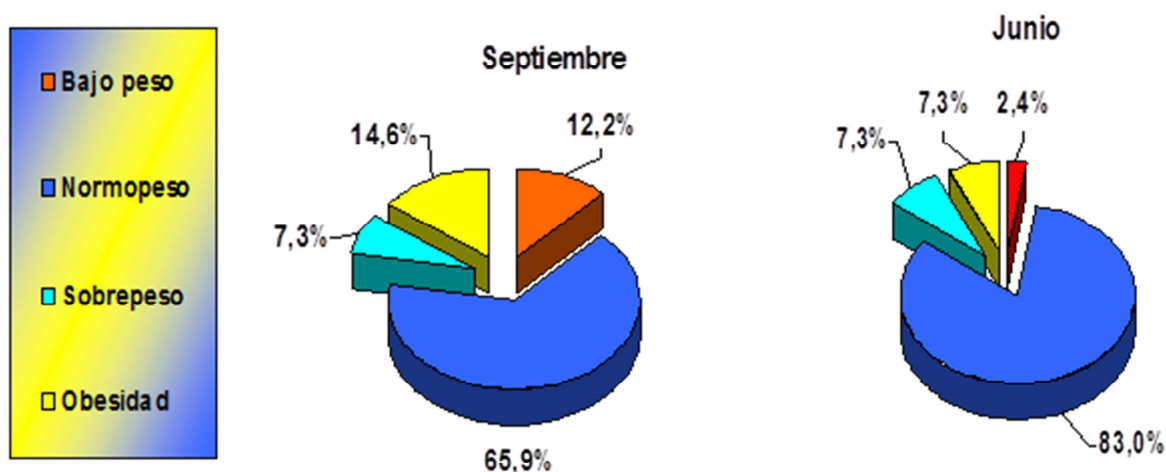


Gráfico 1.2.6a: Distribución de la muestra por categorías del IMC codificado

Del análisis comparativo de los valores del IMC codificado se puede desprender una mejora sustancial de un periodo a otro. Por una parte, el valor relativo al *normopeso* ha mejorado, pasando de 65,9% a 83%. Pero cabe destacar, la importancia del descenso en el valor relativo a la *obesidad*, descendiendo en un 50% el alumnado con valores de obesidad de un periodo de medición a otro.

En la tabla y gráficos que siguen se muestra la distribución pormenorizada por edad y género de la muestra de las diferentes categorías del IMC codificado.

Tabla 1.2.6b: Distribución por fecha y género de la muestra por categorías del IMC codificado

	Septiembre 2012				Junio 2013				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Septiembre		Junio	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Bajo peso	2	10,0	3	14,3	1	5,0	0	,0	5	12,2	1	2,4
Normopeso	15	75,0	12	57,1	15	75,0	19	90,5	27	65,9	34	82,9
Sobrepeso	0	,0	3	14,3	2	10,0	1	4,8	3	7,3	3	7,3
Obesidad	3	15,0	3	14,3	2	10,0	1	4,8	6	14,6	3	7,3
Totales	20	100,0	21	100,0	20	100,0	21	100,0	41	100,0	41	100,0

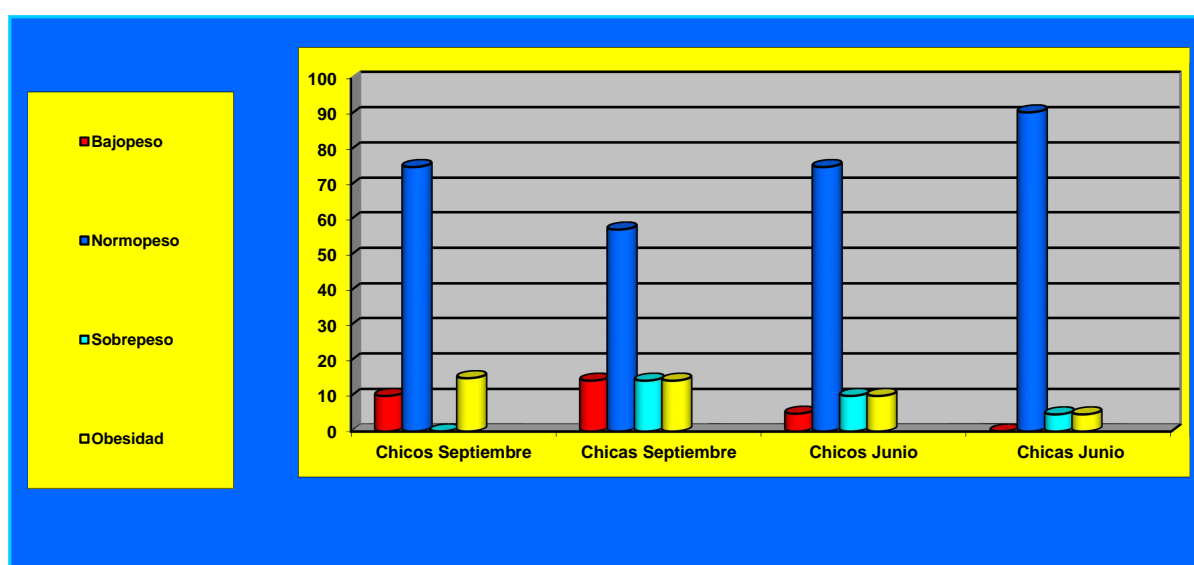


Gráfico 1.2.6b: Distribución de la muestra por categorías del IMC codificado por fecha y género

Los datos expuestos en la tabla 1.2.6b nos muestran que la mejoría detectada en el IMC codificado de un periodo de medición a otro, se corresponde en mayor medida a la muestra de chicas. Como se puede observar, las chicas con valores de *sobrepeso* y *obesidad* disminuyen, dando como resultado un grupo muy homogéneo.

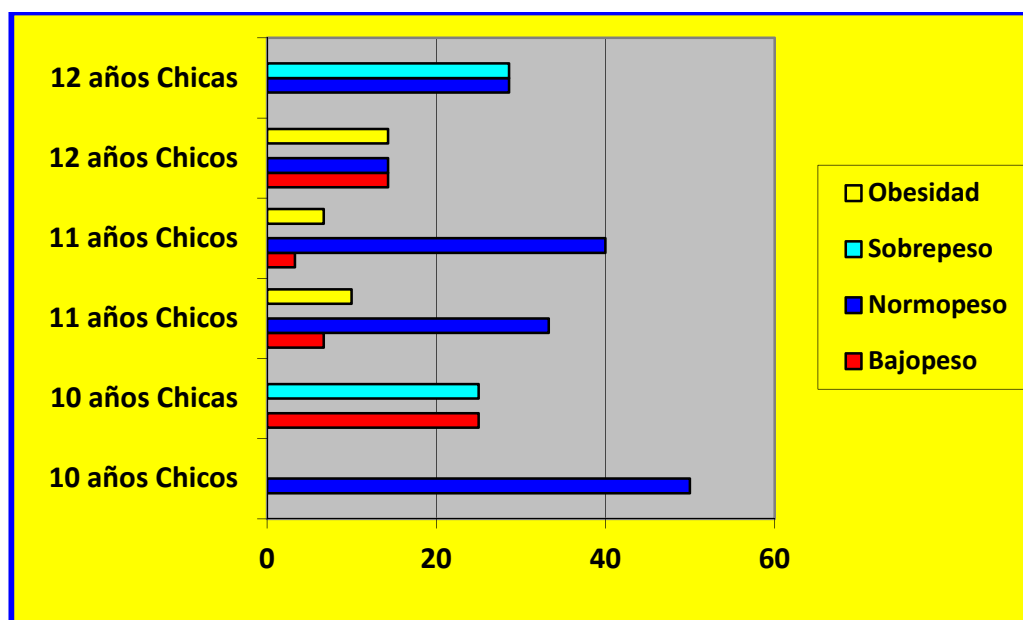
De igual modo, se puede observar una disminución sustancial de los valores relativos a *bajopeso*. Esto puede ser debido al aumento de masa muscular en los chicos y en el lógico desarrollo de las chicas hacia la adolescencia.

A continuación presentamos las tablas y gráficos de los datos del IMC codificado por edad.

Tabla 1.2.6c: Distribución de la muestra por categorías de IMC por edad y fecha: Septiembre 2012

	10 años				11 años				12 años			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo peso	0	,0	1	25,0	2	6,7	1	3,3	1	14,3	0	,0
Normopeso	2	50,0	0	,0	10	33,3	12	40,0	1	14,3	2	28,6
Sobrepeso	0	,0	1	25,0	0	,0	0	,0	0	,0	2	28,6
Obesidad	0	,0	0	,0	3	10,0	2	6,7	1	14,3	0	,0
Totales	2	50,0	2	50,0	15	50,0	15	50,0	3	42,9	4	57,1

Gráfico 1.2.6c: Distribución de la muestra por categorías de IMC por edad y fecha: Sep. 2012



Si observamos el IMC codificado de los chicos y chicas en las edades comprendidas de la muestra y los periodos de la medición (tabla 1.2.6c), nos muestra que tanto en 10 años y 11 años los valores son mejores en comparación con el alumnado de 12 años. Los datos del alumnado de 11 años nos indican que algunos chicos o chicas están fueran de la normalidad presentando obesidad.

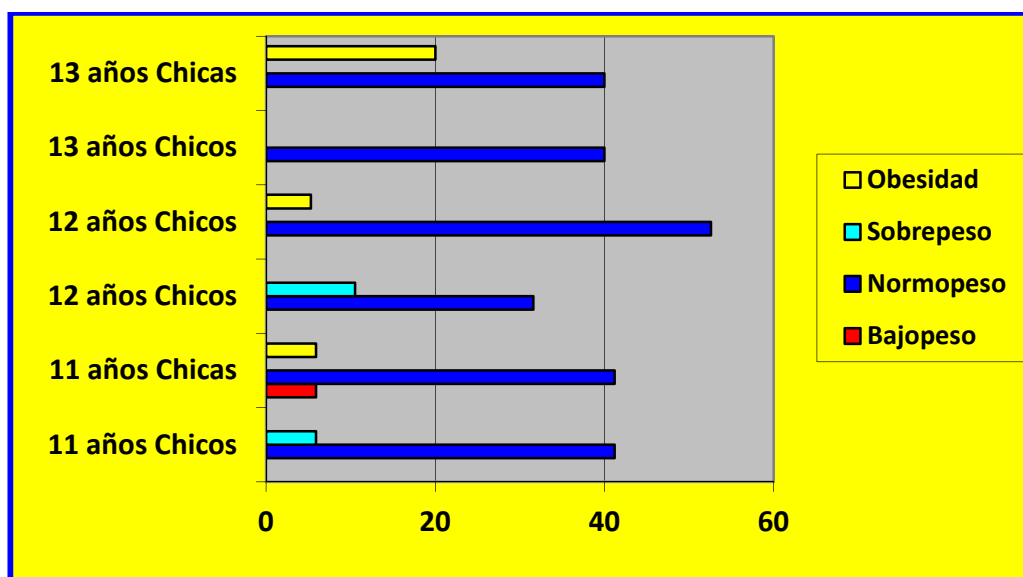
En la comparación por género en cada tramo de edad, nos determina una mayor semejanza en los datos de 11 años, sin embargo, difieren en los datos de 10 años y 12 años.

Aunque la muestra es pequeña, los chicos de 10 años se muestran en *normopeso* indicándonos que aún no han comenzado la adolescencia y presentan una fisiología propia de alumnado de primaria, aún alejada del periodo de la adolescencia.

Tabla 1.2.6d: Distribución de la muestra por categorías de IMC por edad y fecha: Junio 2013

	11 años				12 años				13 años			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bajo peso	0	,0	1	5,9	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Normopeso	7	41,2	7	41,2	6	31,6	10	52,6	2	40,0	2	40
Sobrepeso	1	5,9	0	,0	2	10,5	0	,0	0	,0	0	,0
Obesidad	0	,0	1	5,9	0	,0	1	5,3	0	,0	1	20
Totales	8	47,1	9	52,9	8	42,1	11	57,9	2	40,0	3	60

Gráfico 1.2.6d: Distribución de la muestra por categorías de IMC por edad y fecha: Junio 2013



Los datos mostrados en la tabla 1.2.6d y en el gráfico 1.2.6d nos indican homogeneidad del grupo tanto en chicas como en chicos. Conforme avanzan en edad, los datos observados son mejores atendiendo a la información facilitada. Debido a que, tanto en chicos como en chicas, el grupo tiende a mostrar un *normopeso* como tónica general.

En comparación con los datos observados en la tabla 1.2.6c y el gráfico 1.2.6c correspondiente a la medición en septiembre de 2012, se puede corroborar la mejoría del grupo tanto por el alumnado con exceso de IMC (*sobrepeso* y *obesidad*) como los chicos y chicas con *bajopeso*.

1.3.- Análisis comparativo del IMC codificado por género, edad y fecha

En las tablas 1.3a, 1.3b y 1.3c se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Levene para la igualdad de varianzas y la Prueba T para la igualdad de medias, del Índice de Masa Corporal, teniendo en cuenta el género, edad y fecha en la que se realiza el estudio.

Comprobamos como no existen diferencias en la significación bilateral al realizar la comparativa por la prueba T para la igualdad entre las medias por género, edad y fecha.

Tabla 1.3a: Comparación del Índice de Masa Corporal Codificado por género y fecha: Septiembre 2012

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
IMC Cod. Género	Se han asumido varianzas iguales	3,026	,090	-,418	39	,678	-,11520	,27537	-,672	,44179
	No se han asumido varianzas iguales			-,438	38,739	,664	-,11520	,26289	-,647	,41666

Tabla 1.3b: Comparación del Índice de Masa Corporal Codificado por género y fecha: Junio 2013

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
IMC Cod. Género	Se han asumido varianzas iguales	2,943	,094	,566	39	,575	,10714	,18933	-,275	,49011
	No se han asumido varianzas iguales			,560	32,913	,579	,10714	,19116	-,281	,49610

Tabla 1.3c: Comparación del Índice de Masa Corporal Codificado por edad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
IMC Cod. 10-11 años	Se han asumido varianzas iguales	,000	,990	-,476	49	,636	-,19149	,40260	-1,000	,617
	No se han asumido varianzas iguales			-,452	3,470	,678	-,19149	,42342	-1,441	1,05
IMC Cod. 11-12 años	Se han asumido varianzas iguales	,001	,970	-,433	71	,667	-,07774	,17973	-,4361	,28
	No se han asumido varianzas iguales			-,451	58,261	,654	-,07774	,17239	-,4227	,26
IMC Cod. 12-13 años	Se han asumido varianzas iguales	,450	,508	-,381	29	,706	-,13077	,34309	-,8324	,57
	No se han asumido varianzas iguales			-,311	4,892	,769	-,13077	,42083	-1,219	,95

1.4.- Discusión de los Resultados de los datos antropométricos y del Índice de Masa Corporal

En cuanto a la valoración de la problemática del sobrepeso y/ o la obesidad, existe una cierta controversia por el uso indistinto de varias referencias para la medición y valoración de la composición corporal. La Organización Mundial de la Salud mostró su preferencia por un método planteado por Must, Dallal y Diets (1991), el cual reseñaba la fórmula IMC/edad como el recomendado. Por el contrario y en años posteriores, el método de Cole, Belizy, Flegal y Dietz (2000), fue el recomendado por la Comisión Internacional sobre la Obesidad (IOTF) e incluso, tras una amplia revisión, en el mismo año se planteó el uso de un nuevo método que referenció el Centro de Control y Prevención de Enfermedades de EU (Ramírez, Grijalva-Haro, Ponce, y Valencia, 2006). Ante esta situación Kuczmarski et al., (2000) indican que desconcierto de métodos puede conducir a distintas valoraciones sobre la composición corporal.

En el objeto de nuestra investigación, el uso del Índice de Masa Corporal nos aporta un valor interesante al tener como referencia la talla, la cual nos indica el valor en detrimento del peso como medio para estimar el estado nutricional manifestados por los organismos oficiales (Rolland-Cachera, 2004). Si bien, los propios criterios para estimar el estado nutricional de los chicos y chicas es diferente en los distintos países del mundo, en muchos países de habla

hispana y asiáticos el uso del IMC tiene cierta prevalencia, este hecho ha ganado relevancia en los últimos años (Dietz, 1998; Guillaume, 1999).

El IMC como indicador también posee algunas limitaciones en su utilización para estimar el estado nutricional desde el tamaño corporal. Relaciona el resultado de la ecuación a un estado nutricional predefinido sin tener en cuenta la cantidad de masa grasa o masa magra corporal, sin embargo nos permite valorar los cambios de un modo fácil y con un bajo coste (Flegal, Ogden, Wei, Kuczmarski, Johnson, 2000; Ramírez et al., 2006; Wang y Wang, 2002).

En cuanto al uso del IMC para obtener información sobre la masa grasa corporal de chicos y chicas, consideramos que es un método fiable por su alta correlación con el porcentaje real de grasa corporal en los mismos (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Morales, 2009; Ortega, 2010). Aunque cuando este valor se incrementa o disminuye, no podemos estimar si esto se debe al exceso de materia grasa corporal o la falta de la misma (respectivamente), por ello, es necesario emplear otros métodos que complementen nuestro estudio. Entre los reseñados, la medición de la cintura como indicador antropométrico es uno de los más extendidos debido a la relación directa de la masa grasa localizada en las vísceras con el porcentaje de grasa corporal y, sobre todo, con problemas severos cardiovasculares Pajuelo, Canchari, Carrera, y Leguía (2004). Estévez (2012) señalaba una afirmación similar al establecer el IMC y la valoración de la circunferencia de la cintura como una de las “*últimas tendencias*” para estimar la grasa corporal debido a la alta correlación entre ambas variables.

Por todo lo manifestado, si pretendemos conocer el estado nutricional de nuestra muestra debemos establecer unos *patrones* que nos indiquen la variabilidad de poblaciones cercanas a nuestra muestra. En este caso, observamos en los trabajos del estudio Enkid (2000), Hernández et al. (1988) a nivel nacional y Frisancho (1990) en cuanto al plano internacional, modelos de determinación del IMC por percentiles de edad. Conforme la edad aumentaba y, al igual, el IMC, se indica una propensión a aumentar el porcentaje de obesidad en chicos y chicas igualmente. De igual modo, Morales (2009) halló similares resultados en una muestra de similares características en la provincia de Málaga.

A nivel internacional diversos estudios aportan información de calidad a las aportaciones del IMC utilizado en niños, niñas y adolescentes. Entre ellos cabe citar el estudio de Ackard y Peterson (2011) donde pretendían demostrar la eficacia del IMC en chicos y chicas adolescentes. En el cual justifica su estudio considerando que “*los trastornos alimenticios pueden considerarse una enfermedad mental seria en la que las emociones y formas de pensar hacen a una persona adoptar prácticas alimenticias perjudiciales, como hartarse o pasar hambre*”. El estudio fue realizado en Minnesota-Minneapolis (EE.UU.), con una muestra de 267 chicas de 11 a 14 años y 222 de 14-16 años, a las que determinar el Índice de Masa Corporal, una auto-percepción del peso prepuberal el test de siluetas corporales. Entre sus conclusiones

más relevantes señalan que las chicas que se perciben a sí mismas con sobrepeso antes de la pubertad obtuvieron puntuaciones más altas en las medidas de los trastornos alimentarios, la insatisfacción corporal, la regulación de impulsos, conciencia interoceptiva, y el perfeccionismo. Sin embargo, la edad de inicio de la pubertad no se asoció significativamente con trastornos alimentarios, insatisfacción corporal, depresión o autoestima. Así, infieren que las chicas con sobrepeso antes del periodo de la pubertad tienen gran riesgo de desarrollar trastornos alimentarios e insatisfacción corporal.

Ramírez, Grijalva-Haro, Ponce y Valencia (2006), plantean como objetivo de su estudio el determinar y comparar la prevalencia de sobrepeso en escolares de una región del noroeste de México por tres criterios de índice de masa corporal para la edad (IMC/edad). El estudio se realizó con un total de 604 niños de 6 a 10 años. La muestra fue seleccionada de 17 municipios del estado de Sonora, México en 2002. Para el estudio se utilizaron distintos métodos de estimación del IMC/edad planteados por los siguientes organismos: Centro de Control y Prevención de Enfermedades de EU, Comisión Internacional sobre la Obesidad y Organización Mundial de la Salud. Según los propios autores *“se encontraron diferencias en los valores de sobrepeso y obesidad entre niños y niñas ($p>0.5$), ni tampoco entre zonas urbanas y rurales”*.

El análisis de distintas investigaciones nos determina que el IMC puede ser un método fiable para estimar y valorar a alumnado en riesgo de obesidad. En este caso, Pérez, Landaeta-Jiménez, Amador, Vásquez y Marrodán (2009) realizaron un estudio donde se encontró alta sensibilidad y especificidad en cuanto al considerarse el IMC como estimador de grasa corporal en chicos y chicas de 7 a 17 años (en su caso). Por otro lado, autores como Gottthelf y Jubany (2005) y Krebs et al. (2007) realizan una valoración similar al indicar que en los percentiles 85 y 95 de las tablas de valoración del IMC se puede determinar a alumnado con problemas de salud relacionados con el sobrepeso y la obesidad.

Por la amplitud de la muestra cabe señalar el estudio de Álvarez-Dongo, Sánchez-Abanto, Gómez-Guizado y Tarqui-Mamani (2012), en el que se plantearon como objetivos de su investigación el estimar la prevalencia de sobrepeso, obesidad y los determinantes sociales del exceso de peso en población peruana. La muestra tomada asciende a 69.526 sujetos y se utilizaron métodos de estimación y valoración antropométricos internacionales. Según señalan los autores *“para evaluar el sobrepeso y obesidad se utilizó el peso para la talla (niños <5 años), IMC para la edad (niños y adolescentes entre 5-19 años) y el IMC para adultos”*. Los principales resultados indicaban que se encontró mayor sobrepeso y obesidad en adultos jóvenes, en un porcentaje de 62,3% y fueron los niños menores de 5 años los que menos porcentaje obtuvieron. Las conclusiones establecieron que Perú tenía un problema de salud en cuanto al sobrepeso y que los factores socioeconómicos bajos y lugar de residencia no era determinante para el exceso de peso.

Por su parte, Azevedo (2012) con una muestra 701 jóvenes estudiantes del Instituto Politécnico de Beja (Portugal) obtiene resultados similares a los de nuestra investigación. El 72% de su muestra se encuentra en la zona de normopeso, el 18,2% está en la zona de sobrepeso y en menor medida, el 7,5% está en la zona de delgadez y el 2,3% en zona de obesidad.

A nivel nacional también se han llevado a cabo investigaciones relevantes acerca de la utilización del IMC en niños en edad escolar, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. En este sentido consideramos señalar el estudio nutricional Paidós'84, el cual que recogió datos antropométricos de distintas zonas de España en torno a una muestra de niños y niñas de 6 a 12 años, mostrando *“una prevalencia global de obesidad para ambos géneros del 4,9%, con una prevalencia superior a la media en los niños de la zona norte del 7,2%”*, siendo estos datos inferiores a los encontrados en nuestra investigación.

Los investigadores De Gracia, Marcó y Trujano (2007), realizaron una investigación en centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Gerona, con una muestra de 457 chicos y chicas, con edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, un 55,14% eran niños y un 44,86% eran niñas. En los resultados de la determinación del IMC, *“comprobaron que tanto en niños como en niñas un mayor IMC se mostraba asociado a una menor autoestima corporal, aunque en el caso de las niñas una menor masa corporal se relaciona con un mayor control sobre la dieta”*.

Un estudio obligado de mencionar por la amplitud de la muestra utilizada es de los investigadores Ramos-Valverde, Rivera de los Santos y Moreno-Rodríguez (2010), que plantearon su estudio con el objetivo general de determinar si existen diferencias entre los sexos respecto al IMC con datos autorreportados, con una muestra 21,811 adolescentes españoles, con edades entre los 11 y 18 años. Entre sus resultados destacan que encontraron diferencias significativas entre chicos y chicas en las medidas del Índice de Masa Corporal, de modo que las chicas presentaban con mayor frecuencia un Índice de Masa Corporal normalizado y los chicos puntuaban más en el sobrepeso y obesidad. A pesar de que *“las chicas tienen una puntuación más ajustada en el Índice de Masa Corporal”*, y presentaban *“un nivel menor de sobrepeso y obesidad, concluyen que la percepción del propio cuerpo como obeso es mayor en las chicas en comparación con los chicos”*.

La investigadora Ortega (2010), con una muestra de adolescentes de 12 a 16 años de la ciudad de Jaén encontró que al realizar la prueba del IMC, el alumnado *“de manera mayoritaria se encontraba en la categoría de normopeso, así los chicos lo hacen en un 62,8% y las chicas en un 68,2%”*. En cuanto a las categorías de sobrepeso, sólo el 10,1% de los chicos y el 14,2% lo presentan; y el 12,8% de los chicos y el 6,8% de las chicas presentan obesidad. Estos datos son algo más bajos que los encontrados en nuestro estudio.

El estudio de Estévez (2012), con una muestra de 1.150 chicos y chicas adolescentes, estudiantes de ESO de la ciudad de Alicante, apreció como el 79,3% de los chicos y el 71,5% de las chicas se encuentran en la categoría de *normopeso*. La muestra considerada de manera global presentaría un porcentaje del 75,4% dentro de esta categoría de *normopeso*. Sin embargo, hay que señalar que un 12,2% de los chicos estarían englobados en la categoría de sobrepeso, así como un 4,7% ya se encuentra en la categoría de *obesidad*. Las chicas presentan valores de un 11,2% en *sobrepeso* y un 8,2% se encuentran en la categoría de *obesidad*.

Nuestros datos son similares a los encontrados por Cuesta (2013) con una muestra de niños y niñas de la ciudad de Motril (Granada) de entre 10 y 12 años, en su estudio que utiliza el IMC modificado atendiendo a los criterios establecidos en el estudio Enkid (2000), determina que el 68,7% de su muestra se encuentra en la categoría de *normopeso*. El porcentaje de sujetos que se encontraban en la zona de bajopeso fue del 8,1%, siendo más bajo que si lo comparamos con los porcentajes de sobrepeso (10%) y obesidad (13,2%). Al sumar los porcentajes de sobrepeso y obesidad obtenemos un valor del 23,2% de la muestra, datos más bajos que los encontrados por Morales (2009) con una muestra de adolescentes malagueños

En relación a la práctica deportiva y su relación con las posibles modificaciones del IMC, cabe citar la investigación de Molina, Castillo, Pablos y Queralt (2007), que plantearon un estudio cuyo objetivo principal ha sido “*analizar la práctica de deporte y la adiposidad corporal mediante la estimación del índice de masa corporal (IMC) y del porcentaje de masa grasa (PMG) en universitarios*”. La población de la muestra ascendió a un total de 121 sujetos entre hombres y mujeres con 20,46 años de media y pertenecientes al campus universitario de la Universitat de Valencia con una media de edad de 20,46 años. Los principales resultados señalaban que los hombres practican más deporte en comparación con las mujeres y tienen menor porcentaje de masa grasa. Los propios autores indican que existe correlación entre la práctica de deporte y porcentaje graso en hombres aunque en la población de mujeres, aquellas que tenían menor nivel de porcentaje graso eran las que más deporte practicaban.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DEL PORCENTAJE GRASO

“En los países desarrollados existen en la actualidad unos estándares de belleza basados en modelos prodelgadez, que son interiorizados por los adolescentes y los jóvenes, sobre todo en el caso de las mujeres, suponiendo un factor de riesgo para el desarrollo de alteraciones de la imagen corporal y su percepción”.
VAQUERO ET AL. (2013).

2.1.- Análisis descriptivo de la muestra por los resultados del porcentaje de masa corporal grasa

En primer lugar realizaremos un análisis descriptivo de los resultados globales del porcentaje de composición corporal graso, medido a través del analizador de masa corporal Tanita-300.

Tabla 2.1a.- Distribución de la muestra global por los valores medios del % de grasa corporal

% Grasa	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Septiembre 2012	41	10,2	44,9	22,741	9,2830
	Junio 2013	41	6,3	41,0	20,895	9,5417

Gráfico 2.1a y Tabla 2.1b: Distribución de la muestra % graso – Septiembre 2012

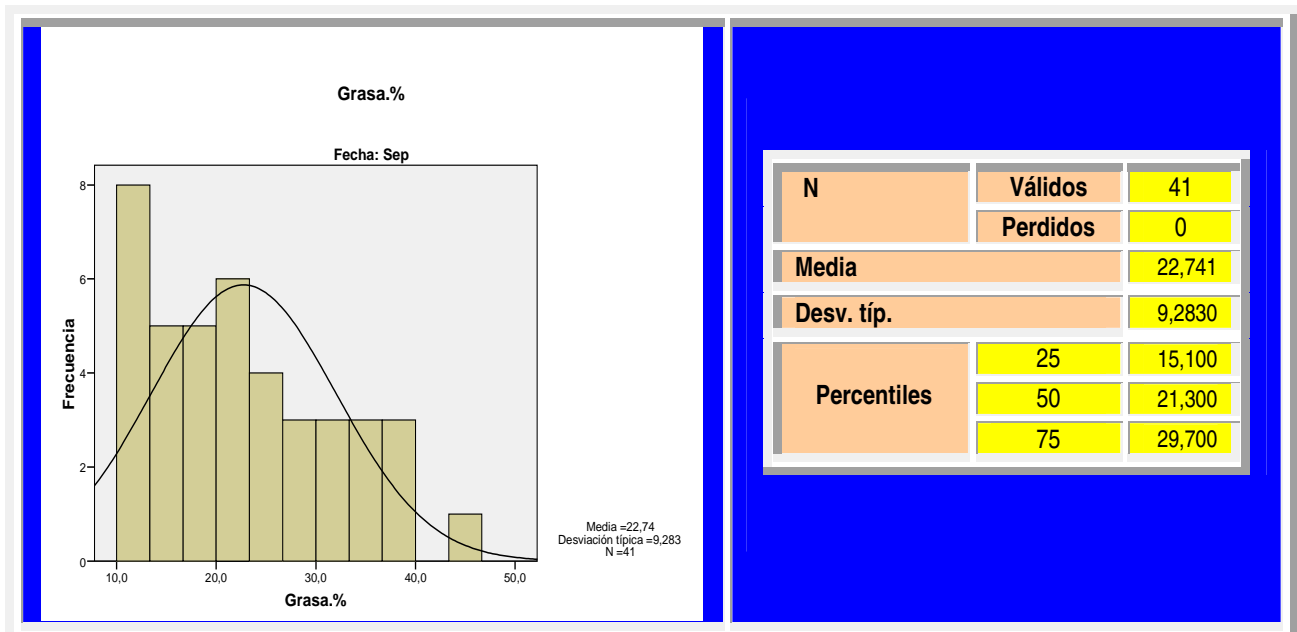
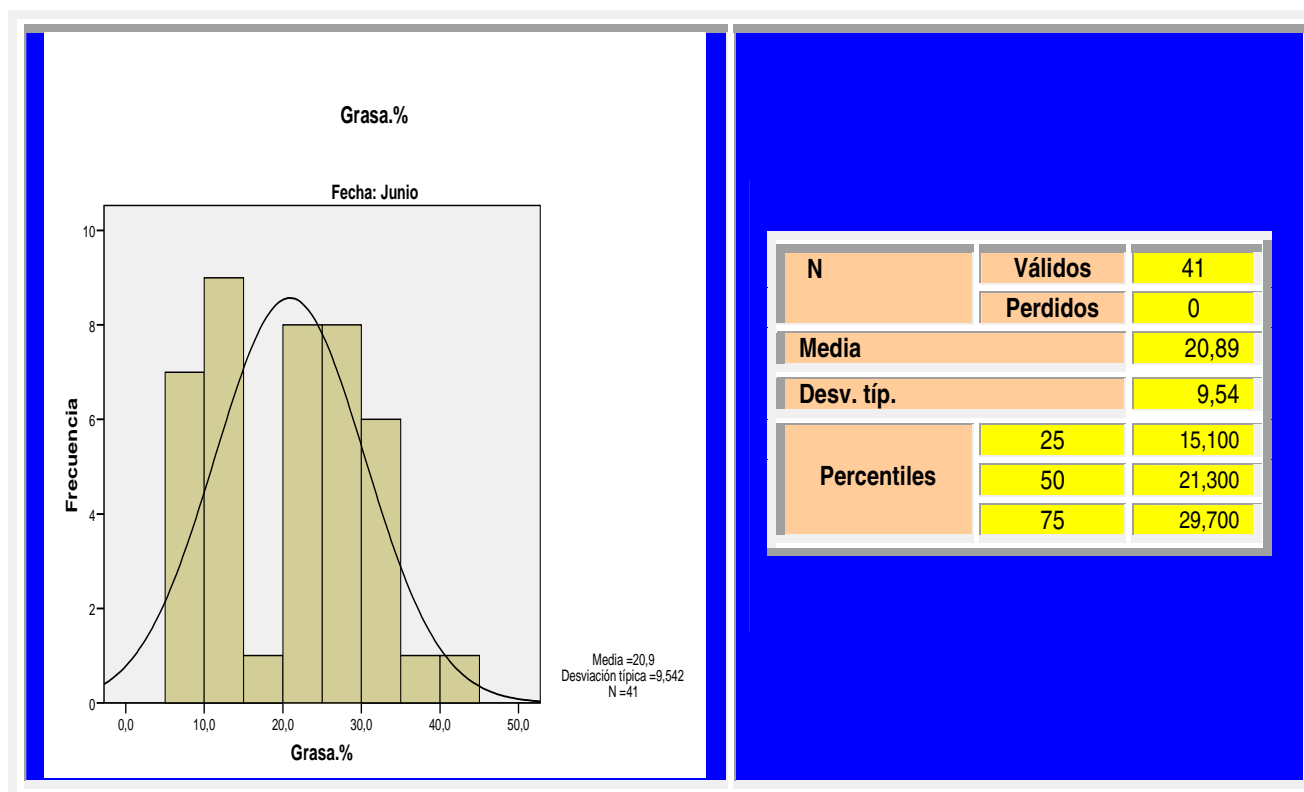


Gráfico 2.1b y Tabla 2.1c: Distribución de la muestra % grasa – Junio 2013



Tomada la muestra al completo, podemos observar un descenso en el % Grasa de los chicos y chicas, indicándonos una mejoría y mostrando una mayor dispersión en la medición junio de 2013. En el gráfico último (2.1b), perteneciente a junio de 2013, observamos dos subgrupos que nos aclaran el aumento en el valor de la medida de dispersión apuntado.

Nos ha interesado conocer si hay diferencias a nivel descriptivo y comparativo en el % grasa tanto por género, edad y fecha de realización del estudio.

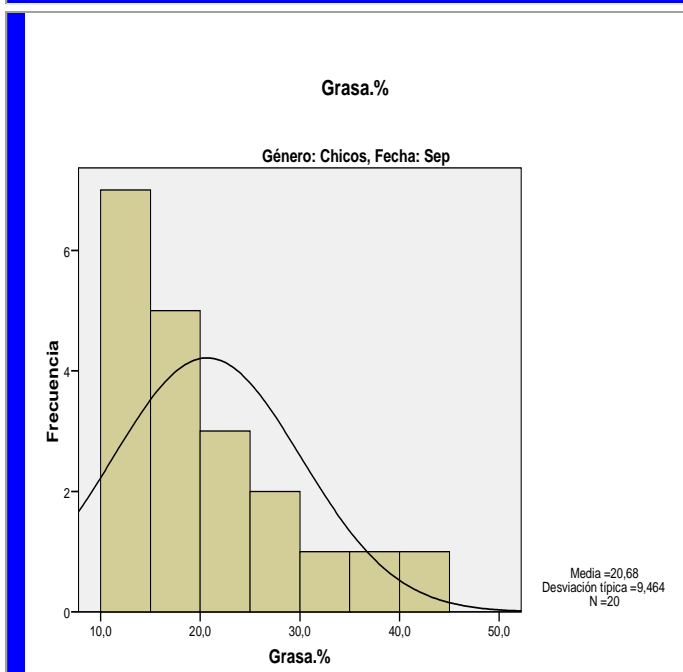
2.2.- Análisis descriptivo y comparativo por género, edad y fecha de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa

2.2.1.- Análisis descriptivo por género por el % grasa

Tabla 2.2.1a: Distribución del % grasa en función del género y fecha

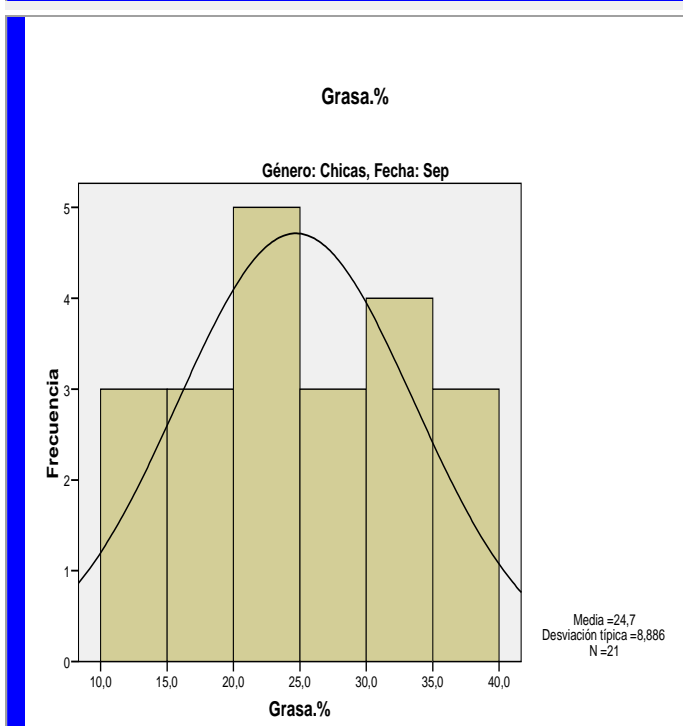
	Fecha	Género	N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
% Grasa	Septiembre 2012	Chico	20	20,680	10,2	44,9	9,4637
		Chica	21	24,705	10,7	39,9	8,8863
	Junio 2013	Chico	21	17,855	7,9	35,6	9,0236
		Chica	21	23,790	6,3	41,0	9,3107

Gráfico 2.2.1a: % grasa en chicos Septiembre 2012



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		20,68
Desv. típ.		9,46
Percentiles	25	13,32
	50	18,0
	75	26,0

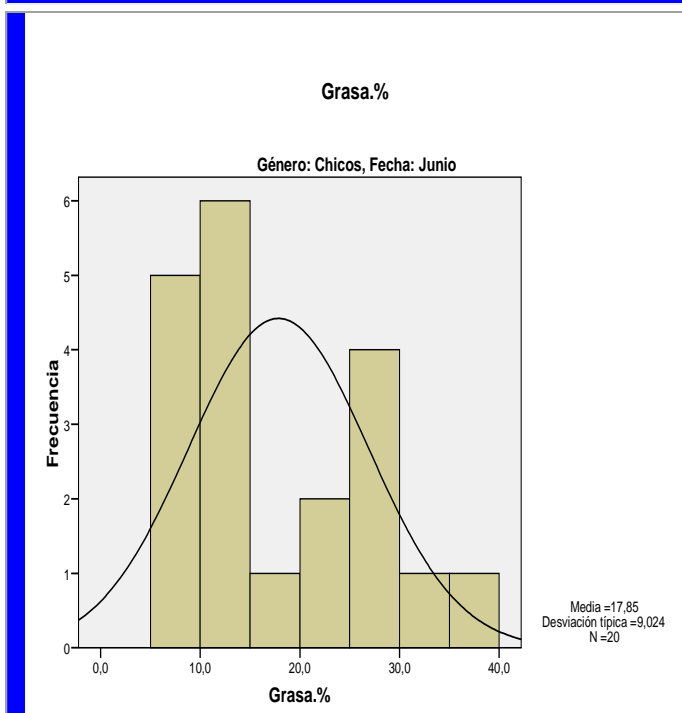
Gráfico 2.2.1b: % grasa en chicas Septiembre 2012



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		24,7
Desv. típ.		8,88
Percentiles	25	17,650
	50	23,80
	75	32,75

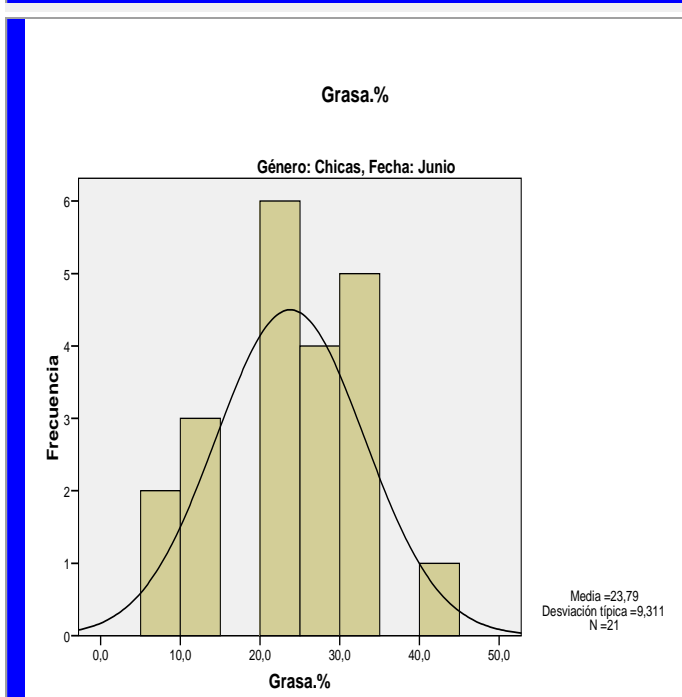
Los chicos muestran un % Graso menor en comparación con las chicas en septiembre de 2012, aunque presentan una mayor dispersión de los valores de la medición. Las chicas muestran un grupo más homogéneo.

Gráfico 2.2.1c: % grasa en chicos Junio 2013



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		17,85
Desv. típ.		9,024
Percentiles	25	10,00
	50	13,45
	75	26,22

Gráfico 2.2.1d: % grasa en chicas Junio 2013



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		23,79
Desv. típ.		9,31
Percentiles	25	17,50
	50	23,50
	75	31,50

Tanto chicas como chicos presentan un valor medio de % Grasa menor en comparación con la medición anterior. En esta medición, los chicos se muestran como grupo de manera más homogénea en comparación con las chicas, las cuales presentan mayor dispersión y distribución en el gráfico 2.2.1d.

2.2.2.- Análisis comparativo por género y fecha por el % graso

A continuación presentamos el análisis comparativo del % graso por género y fecha de la muestra.

Tabla 2.2.2a.- Comparación del % Grasa por género y fecha: Septiembre 2012

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
% Grasa género	Se han asumido varianzas iguales	,005	,943	-1,40	39	,168	-4,0248	2,8657	-9,82	1,7718
	No se han asumido varianzas iguales			-1,40	38,510	,169	-4,0248	2,8703	-9,83	1,7832

Tabla 2.2.2b.- Comparación del % Grasa por género y fecha: Junio 2013

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
% Grasa género	Se han asumido varianzas iguales	,159	,692	-2,07	39	,045	-5,9355	2,8657	-11,73	-,139
	No se han asumido varianzas iguales			-2,07	38,986	,045	-5,9355	2,8634	-11,72	-,143

Comprobamos como existen diferencias significativas a nivel del total de la muestra en su comparación de Junio por género, obteniendo un valor en la significación bilateral de $p=0,045$.

2.2.3.- Análisis descriptivo y comparativo por edad y fecha por el % grasa

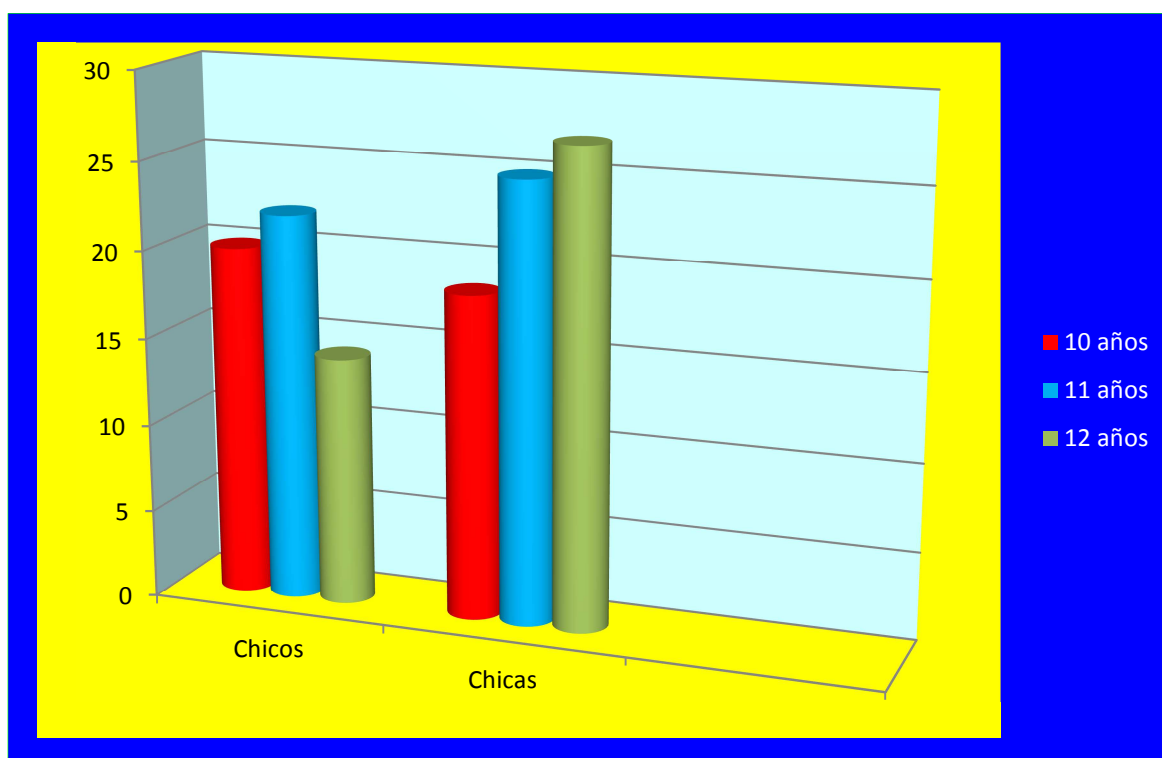
2.2.3.1.- Análisis descriptivo por edad y fecha del % grasa

A continuación realizamos el análisis del % grasa teniendo en cuenta la variable edad.

Tabla 2.2.3.1a: Distribución de la muestra por el % Graso en función de la edad, género y fecha del estudio: Septiembre 2012

% Grasa	Edad	Género	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típ.
	10 años		Chicos	2	18,6	21,3	19,950
Chicas			2	11,6	25,2	18,400	9,6167
11 años		Chicos	15	10,2	44,9	22,080	10,4560
		Chicas	15	10,7	39,9	24,947	9,0603
12 años		Chicos	3	11,9	16,3	14,167	2,2030
		Chicas	4	18,6	35,6	26,950	8,8895

Gráfico 2.2.3.1a: Distribución de la muestra por el % Graso en función de la edad, género y fecha del estudio: Septiembre 2012

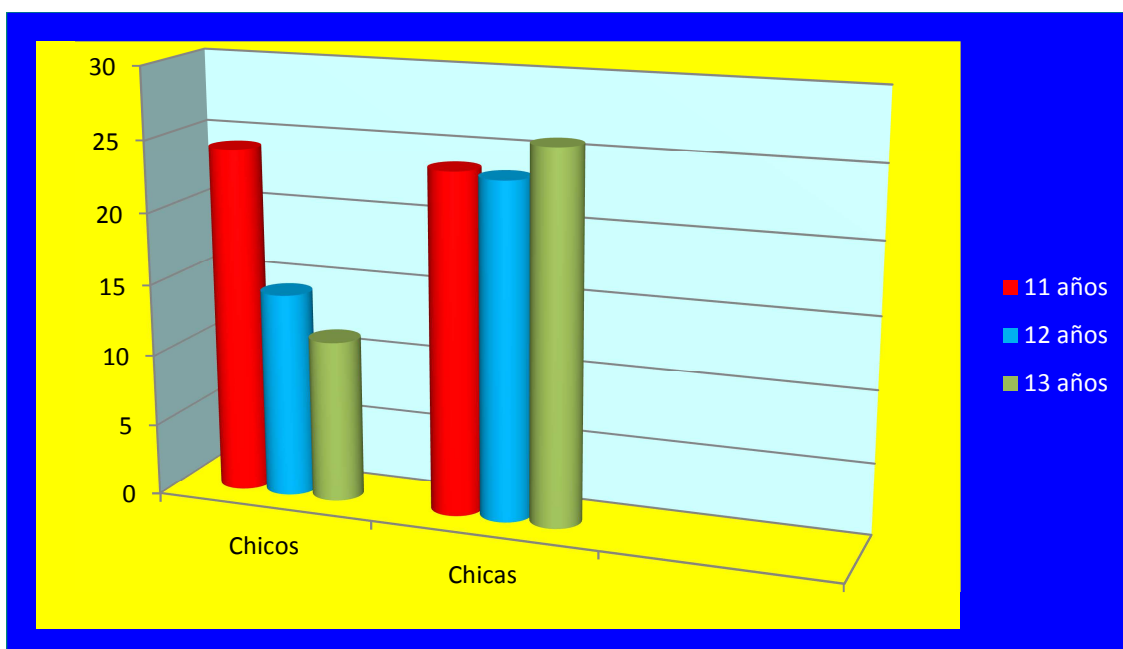


Si atendemos a los valores medios del % Grasa, las chicas están por encima salvo a los 10 años. Podemos observar el aumento del % Graso de las chicas conforme aumentan en edad y el descenso drástico de los valores medios de los chicos con 12 años.

Tabla 2.2.3.1b: Distribución de la muestra por el % Graso en función de la edad, género y fecha del estudio: Junio 2013

% Grasa	Edad	Género	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación tít.
	11 años		Chicos	8	12,1	35,6	24,238
Chicas			8	6,3	41,0	23,775	10,7977
12 años		Chicos	9	7,9	27,7	14,344	7,4164
		Chicas	11	6,4	34,7	23,427	9,2103
13 años		Chicos	3	9,8	13,7	11,367	2,0599
		Chicas	2	20,4	31,3	25,850	7,7075

Gráfico 2.2.3.1b: Distribución de la muestra por el % Graso en función de la edad, género y fecha del estudio: Junio 2013



En los valores obtenidos en la medición de Junio de 2013, podemos observar como las chicas continúan con la misma tendencia aunque presentan mayor homogeneidad. Dando a entender que la mayoría de las chicas de la muestra se encuentran en el inicio de la adolescencia. Incluso, los valores medios obtenidos en 11 y 12 años son prácticamente similares.

Por otro lado, los chicos muestran la tendencia opuesta. A medida que aumenta la edad, los valores medios disminuyen. Dado muestran del inicio del desarrollo adolescente más tardío. Si comparamos los datos de la tabla 2.2.3.1a y el gráfico 2.2.3.1b anteriores podemos observar esa tendencia en los chicos. Los valores medio obtenidos con 10 y 11 años en septiembre de 2012 presentan un aumento progresivo y semejante al valor medio obtenido con 11 años en junio de 2013, pero en el periodo de 12 años en septiembre de 2012 se observa la misma tendencia descendente y análogo al periodo 12 y 13 años en junio de 2013.

2.2.3.2.- Análisis comparativo por edad del % graso

A continuación se exponen la tabla 2.2.3.2a con el análisis comparativo por la edad, del % graso de la muestra.

Tabla 2.2.3.2a: Comparación por edad del % de Grasa

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
% Grasa 10-11 años	Se han asumido varianzas iguales	1,759	,191	-,952	49	,346	-4,5952	4,8282	-14,29	5,1075
	No se han asumido varianzas iguales			-1,44	4,535	,214	-4,5952	3,1800	-13,02	3,8380
% Grasa 11-12 años	Se han asumido varianzas iguales	,020	,888	1,815	71	,074	4,1779	2,3016	-,4114	8,7672
	No se han asumido varianzas iguales			1,821	52,222	,074	4,1779	2,2939	-,4246	8,7804
% Grasa 12-13 años	Se han asumido varianzas iguales	,164	,689	,536	29	,596	2,4323	4,5371	-6,84	11,7118
	No se han asumido varianzas iguales			,553	5,818	,601	2,4323	4,3978	-8,41	13,2756

No encontramos diferencias significativas en los diferentes grupos de edad.

2.2.4.- Análisis correlacional entre el índice de Masa Corporal y el % graso

Nos parece de interés el exponer las correlaciones existentes entre el índice de Masa Corporal y el % graso del alumnado de la muestra, en función del género y la fecha de realización del estudio.

Tabla 2.2.4a: Correlación entre el índice de masa corporal global y % masa grasa por género y fecha: Septiembre 2012

	Correlación de Pearson		IMC	% MASA GRASA
Chicas	IMC	Correlación de Pearson	1	,897(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	21	21
	Grasa.%	Correlación de Pearson	,897(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	21	21
Chicos	IMC	Correlación de Pearson	1	,863(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	20	20
	Grasa.%	Correlación de Pearson	,863(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	20	20

Tabla 2.2.4b: Correlación entre el índice de masa corporal global y % masa grasa por género y fecha: Junio 2013

	Correlación de Pearson		IMC	% MASA GRASA
Chicas	IMC	Correlación de Pearson	1	,899(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	21	21
	Grasa.%	Correlación de Pearson	,899(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	21	21
Chicos	IMC	Correlación de Pearson	1	,908(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	20	20
	Grasa.%	Correlación de Pearson	,908(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	20	20

Comprobamos por los datos de las tablas anteriores que las correlaciones entre el IMC y el % de grasa corporal son muy altas. Así, en septiembre en chicas es de ,897(**) y en chicos de [,863(**)]. Subiendo estos valores en junio a [,899(**)] en chicas y a [,908(**)] en chicos.

2.3.- Discusión de los resultados del porcentaje de masa corporal grasa

La obesidad ha comenzado a ser un grave problema de salud pública de los países desarrollados. La propia Organización Mundial de la Salud alerta de la problemática de esta enfermedad que se puede considerar como epidemia y que cada vez comienza a ser un problema más temprano en nuestra población. A grandes rasgos, los datos que maneja el ente mundial es que en el año 2015 haya un severo aumento de las personas con sobrepeso y con obesidad (Álvarez- Dongo et al., 2012; Chescheir, 2011; Low, Chew-Chin y Deurenberg-Yap, 2009). Estos autores reseñan que se estima un aumento de 2,3 millones de individuos con problemas de salud debido al sobrepeso. Las principales causas de esta epidemia es los cambios graduales en las dietas alimenticias y el sedentarismo, fruto del estilo de vida occidental (Barria y Amigo, 2006; Miranda, Chávez, Aramburú y Tarqui-Mamani, 2010) y que comienza a ser un serio problema para la longevidad de la población occidental, convirtiéndose en los últimos años en un gravísimo problema para niños y adultos Ebbeling, Pawlak y Ludwig (2002).

Investigaciones de diferentes autores señalan que los problemas por una deficiente nutrición, ya sea por exceso o defecto, cohabitan en países desarrollados o países emergentes (Martorell, Khan, Hughes y Grummer-Strawn, 1998).

Durante el proceso de crecimiento de los chicos y chicas, su cuerpo sufre modificaciones constantemente. Estas modificaciones les conducen a observar como su cuerpo cambia, a ritmos diferentes, pero que les conduce a un aumento considerable de su masa corporal y talla. Aunque estos cambios son difícil de cuantificar en algunos casos y determinar si está producidos por la realización de ejercicio físico, el crecimiento o un dieta alimenticia específica.

De la misma opinión que los anteriores autores se muestran los investigadores Alvero et al. (2009), indicando que *“la evaluación de la composición corporal en niños y jóvenes es compleja y cambiante debido a que estos, son químicamente inmaduros, produciéndose cambios en las proporciones y densidades de los componentes (agua, mineral y proteínas) de la masa libre de grasa (MLG)”*. Recogen las palabras de Roemmich, Clark, Weitman y Rogol (1997) de las cuales se desprende que influyen en la densidad total de la composición de la masa libre de grasa, las modificaciones que hay en las proteínas, los minerales y el agua corporal del mismo a lo largo del crecimiento.

La investigación de Boschi et al. (2003) señalan el aumento, por parte de los adolescentes, de la realización de dietas alimenticias con el objeto de perder peso lo que les conduce a tener un déficit alimenticio. En su investigación llevada a cabo en Nápoles (Italia), donde se le realizaron pruebas de medición antropométricas de composición corporal a una muestra de 156 chicas adolescentes, verificaron una prevalencia del 1,28% de la bulimia nerviosa, el 1,28% de los atracones, y un 10,25% de los trastornos alimentarios no especificados

en otra categoría, poniendo de manifiesto un impulso por la delgadez y la insatisfacción corporal de las adolescentes y el deseo de hacer dieta.

Alves et al. (2008), en su estudio, se plantea como objetivo validar indicadores de aptitud física en pre-adolescentes de los dos sexos con edades comprendidas entre los 8 y 11 años y verificar las relaciones existentes entre los indicadores de grasa corporal. Como instrumentos de medición se plantearon el cálculo de los pliegues cutáneos del tríceps y el subescapular y la valoración de los perímetros de cadera y cintura. Para estimar la condición física realizaron distintas pruebas físicas, entre las cuales se tomaron el Course Navette y/o la presión manual. Como resultados más significativos, afirmaron que el *“IMC fue mejor predicho (89,7%) a través del porcentaje de grasa corporal, la masa magra y la edad”* y que los chicos tenían un nivel de flexibilidad menor en comparación con las chicas pero mayor fuerza manual. Estos datos son muy útiles para nuestro objeto de estudio.

Los datos obtenidos por López et al. (2009), en su estudio realizado con una muestra de adolescentes de 421 con una media de edad de 15,75 años (chicos) y 15.80 años (chicas), donde los objetivos de investigación fueron *“analizar la influencia del género y la percepción de la imagen corporal en las conductas alimentarias de riesgo asociadas con los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de primero y segundo año de Educación Media”*, señalaban que *“el 57,5%, se percibió normal, 30.6% como delgados; y el 11,9% con sobrepeso”* y que la imagen corporal *“normalizada”* era percibida en un porcentaje mayor en chicas y por el contrario, las chicas se percibían más obesas en comparación con los chicos.

Salinas (2009) planteó una investigación cuyos objetivos generales fueron: *“Identificar y describir los niveles de aptitud física relacionada a la salud, identificar y describir las características de la composición corporal en los escolares de ambos sexos y determinar las diferencias de la aptitud física asociada a la salud y la composición corporal en función de la edad, sexo y curso de estudio”*. La población de la muestra ascendió a un total de 1173 chicos y chicas en edad escolar (entre los 6 y 16 años de edad). Los instrumentos de recogida de datos estuvieron determinados por el cálculo con las ecuaciones de Slaughter et al. (1988) para la masa grasa y magra, así como sus porcentajes. De igual modo, la composición corporal se valoró por el IMC y la grasa subcutánea de diferentes pliegues. Los resultados más relevantes de la investigación señalaban que las chicas presentaban valores superiores de grasa corporal en, prácticamente, todas las edades de la muestra. La diferencia era mayor a partir de los 12 años, en los cuales los chicos reducían su porcentaje considerablemente.

Por otra parte, el objetivo del trabajo de Fariñas et al. (2011) fue *determinar el comportamiento del índice de masa corporal y la prevalencia de sobrepeso y obesidad mediante el contenido graso*, en una población de chicos y chicas que estaba formada por 184 chicas y 158 chicos de 6 a 11 años. Se les valoró el IMC y el porcentaje de grasa corporal. Los resultados

más relevantes anunciaban una prevalencia muy alta de obesidad y sobrepeso, siendo los datos obtenidos en este estudio superiores a los encontrados en nuestra muestra, ya que los chicos de nuestra muestra obtienen un 17,5% en la suma de sobrepeso y obesidad y un 19% las chicas.

Cuando tratamos de discutir nuestros resultados con los conseguidos por otros estudios a nivel nacional hallamos que en los últimos quince años se han ido sucediendo estudios en diferentes regiones españolas, si bien las metodologías seguidas para la determinación de la composición corporal y por tanto del componente graso, son diferentes, de ahí la dificultad de tratar de comprar los datos. Señalamos la investigación de Rivas, Bernabé y Castro (2001) sobre trastornos de conductas alimentarias en adolescentes en Málaga a una muestra de 1.555 sujetos de entre 12 y 21 años, dónde obtuvieron entre sus conclusiones que el 69,1% de los adolescentes de su muestra dicen no presentan ningún trastorno alimenticio y de los que lo presentan es algo mayor en las mujeres que en los hombres. Estos datos son similares a los obtenidos en nuestra investigación.

Moreno et al (2005) realizaron estudios longitudinales sobre la composición corporal en adolescentes españoles a través de diferentes estudios transversales. Sus conclusiones descubren un creciente aumento del porcentaje e índice de masa corporal de la población conforme aumenta la edad de los mismos. Lo que nos indica una posible causa de la insatisfacción corporal existente, sobre todo en la población femenina.

En la investigación de Del Hoyo y Sañudo (2006), los resultados mostraron un IMC medio del 19,65 y un porcentaje de 22,6% de masa grasa como término medio. Al comparar ambos términos, los datos mostraron diferencias estadísticas muy significativas. Los propios autores reseñaron que el IMC no se puede considerar un buen predictor del porcentaje de grasa corporal, resulta necesario tomar los datos obtenidos del IMC con cierta prudencia ya que nos pueden llevar a error. Tanto niños, como incluso en adultos, la comparación de sujetos mediante el uso del IMC nos puede llevar a engaño debido a que personas con mismo IMC pueden tener un estado físico muy distinto. Por un lado, un deportista con alto grado de desarrollo muscular puede poseer un índice alto en comparación con otro sujeto que no practica deporte o simplemente posee un ligero sobrepeso (Dietz y Bellizzi, 1999; López-Calbet, Armengol, Chavarren y Dorado, 1997).

Nuestros datos difieren de los encontrados por Morales (2009) en su estudio realizado con una muestra de adolescentes malagueños, sobre todo en la categoría de sobrepeso y obesidad, ya que en su muestra global el 16,4% de los escolares tenían sobrepeso y el 14,2% obesidad, datos por encima de los nuestros que obteníamos que el 9,6% eran obesos y el 12,8% tenían sobrepeso.

Encontramos datos de composición corporal similares a los nuestros, en la investigación de Ortega (2010), con una muestra de adolescentes de entre 12 y 14 años pertenecientes a la ciudad de Jaén. El estudio mostraba en sus resultados respecto a la composición corporal, al igual que en nuestro análisis, que *“existen diferencias significativas a nivel del total de la muestra en su comparación por sexo, respecto al porcentaje graso de los grupos de alumnos y alumnas que componen su muestra. En todos los grupos de edad, el porcentaje de grasa corporal es superior el de las chicas al de los chicos, existiendo diferencias estadísticamente significativas”*.

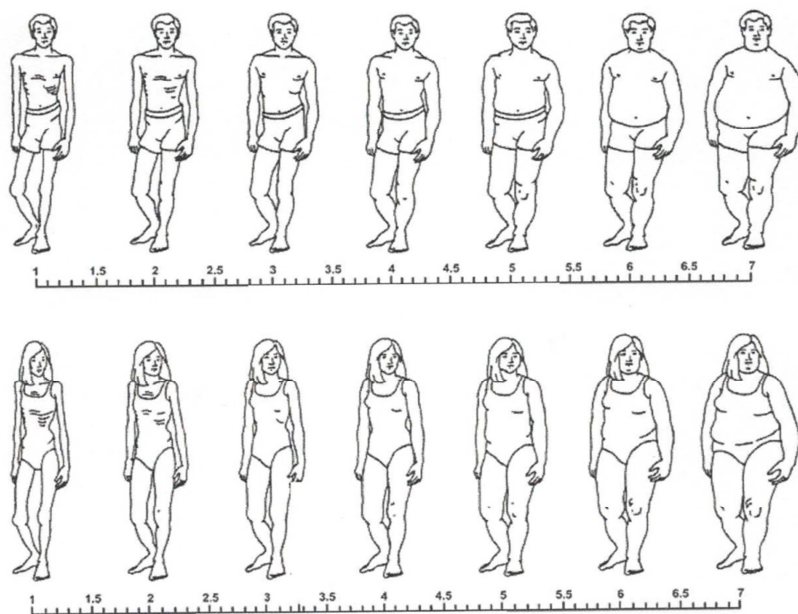
Utilizando los mismos instrumentos y metodología que la seguida en nuestro estudio, Estévez (2012), con una muestra de 1.150 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de entre 13-17 años de la ciudad de Alicante, hallaron valores del % de masa corporal grasa más bajos en chicos (13,795%) que los nuestros (18,21%) y más próximos en chicas (24,98%) en su estudio y (22,246%) en el nuestro.

Resultados muy similares a los encontrados en nuestro estudio son los obtenidos por Cuesta (2013) con una muestra de 310 chicos y chicas de 10-12 años de la ciudad de Motril (Granada), utilizando la misma metodología que en nuestro estudio, obtiene unos valores para la muestra global de un 18,12% en chicos y de un 22,24% en chicas. Al igual que en nuestro estudio, en el análisis comparativo por género estas diferencias en el % de grasa corporal son significativas.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TEST DE SILUETAS CORPORALES

“Actualmente estamos inmersos en la cultura de la delgadez y el modelo estético corporal femenino delgado, incluso excesivamente delgado, es símbolo de triunfo y de éxito social y profesional, mientras que la obesidad es símbolo de dejadez, poco interés luchador y despreocupación”.
GONZÁLEZ, R., GARCÍA, P. Y MARTÍNEZ, J. (2013).

A lo largo de este apartado, realizaremos el análisis de los resultados obtenidos en el Teste de Siluetas Corporales, tanto del pretest como del postest, para una posterior discusión de los resultados con otras investigaciones similares. Como avanzábamos en el capítulo de metodología, el estudio y valoración de la percepción de la imagen corporal a partir de las siluetas corporales, se realiza mediante el método propuesto por Collins (1991). Este surge de un planteamiento inicial formulado por Stunkard y Stellard en 1990. La autora toma de referencia sus investigaciones para realizar una modificación, planteando un sencillo test donde se muestran 7 figuras masculinas y 7 femeninas, con un aumento gradual del tamaño.



- A cada alumno/a se le pide, inicialmente, que elija aquella silueta que en su opinión corresponde a la suya: silueta percibida.
- Posteriormente, el alumno/a selecciona aquella que desea o le gustaría poseer: silueta deseada.

3.1.- Análisis global de los resultados obtenidos en el test de Siluetas Corporales

Procedemos en primer lugar a analizar los datos obtenidos en el test de siluetas corporales, en este caso en función de la silueta elegida como propia (tabla 3.1a). En las tablas 3.1b y 3.1c se presentan los datos globales de toda la muestra por fecha.

Tabla 3.1a: Silueta Percibida como propia

Silueta Percibida como propia	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Septiembre 2012	41	1,5	5,5	3,280	,9621
	Junio 2013	41	1,5	5,5	3,659	,8249

Tabla 3.1b: Número de silueta percibida como propia Septiembre 2012

SILUETA PROPIA PERCIBIDA	Número silueta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	1,5	2	4,9	4,9
	2,0	6	14,6	19,5
	2,5	1	2,4	22,0
	3,0	14	34,1	56,1
	3,5	3	7,3	63,4
	4,0	10	24,4	87,8
	4,5	2	4,9	92,7
	5,0	2	4,9	97,6
	5,5	1	2,4	100,0
Total	41	100,0		

Gráfico 3.1a: Silueta percibida como propia Septiembre 2012

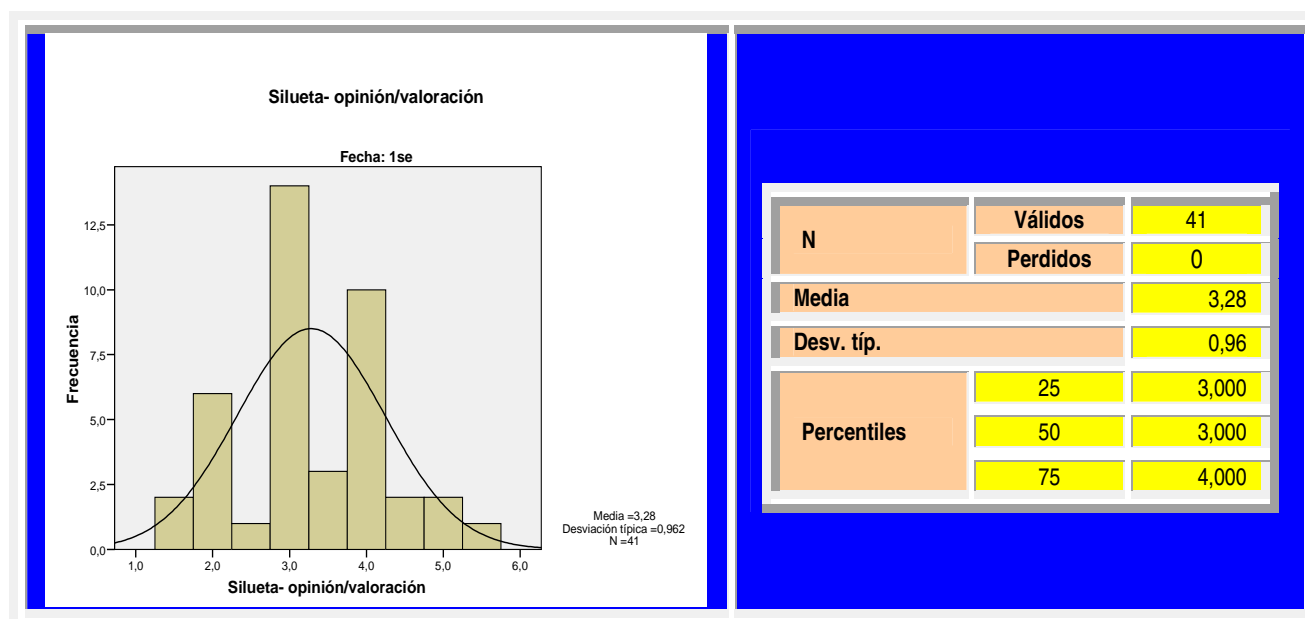
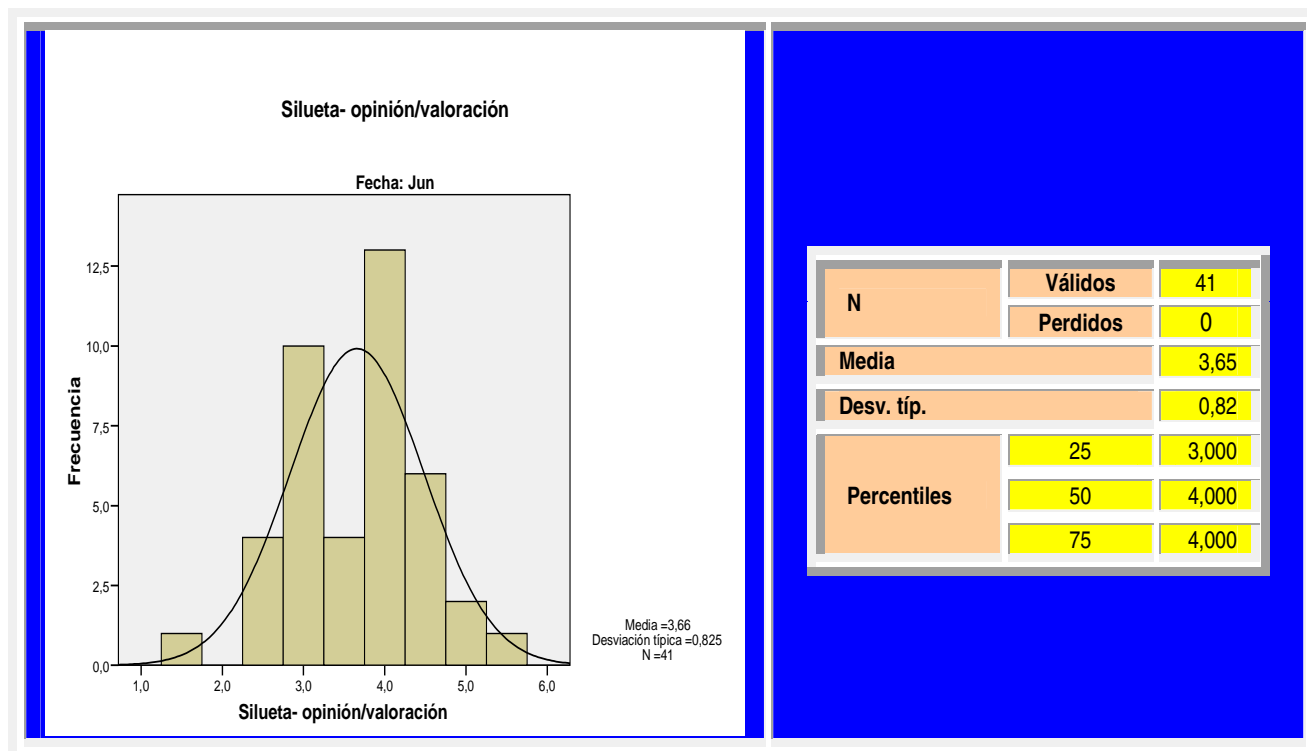


Tabla 3.1c: Número de silueta percibida como propia Junio 2013

	Número silueta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
SILUETA PROPIA PERCIBIDA	1,5	1	2,4	2,4
	2,5	4	9,8	12,2
	3,0	10	24,4	36,6
	3,5	4	9,8	46,3
	4,0	13	31,7	78,0
	4,5	6	14,6	92,7
	5,0	2	4,9	97,6
	5,5	1	2,4	100,0
	Total	41	100,0	

Gráfico 3.1b: Silueta percibida como propia Junio 2013



El análisis de los datos, tomando al grupo al completo, nos arroja un aumento de 0,4% de la silueta percibida como propia. De igual modo, los valores de la medición resultan más homogéneos en junio de 2013.

En septiembre de 2012, el alumnado opta por la figura 3 (34.1%), 4 (24,4%) y 2 (14,6%) como los mayoritarios. De un modo similar pero con diferencias, el alumnado opta por las figuras 4 (31,7%), 3 (24,4%) y 4.5 (14,6%) como las frecuencias mayoritarias en junio de 2013. Claramente, observamos un cambio en la percepción a modo general del grupo de alumnos y alumnas.

A continuación presentamos un análisis descriptivo de la muestra global por la silueta deseada.

Tabla 3.1d: Silueta Deseada

SILUETA DESEADA	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Septiembre 2012	41	1,5	5,5	3,280	,9621
	Junio 2013	41	1,5	5,5	3,659	,8249

Tabla 3.1e: Número de silueta deseada por el total de la muestra: Septiembre 2012

SILUETA DESEADA	Número silueta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	1,0	4	9,8	9,8
	2,0	3	7,3	17,1
	2,5	3	7,3	24,4
	3,0	18	43,9	68,3
	3,5	3	7,3	75,6
	4,0	9	22,0	97,6
	5,0	1	2,4	100,0
	Total	41	100,0	

Gráfico 3.1c: Silueta deseada por el total de la muestra: Septiembre 2012

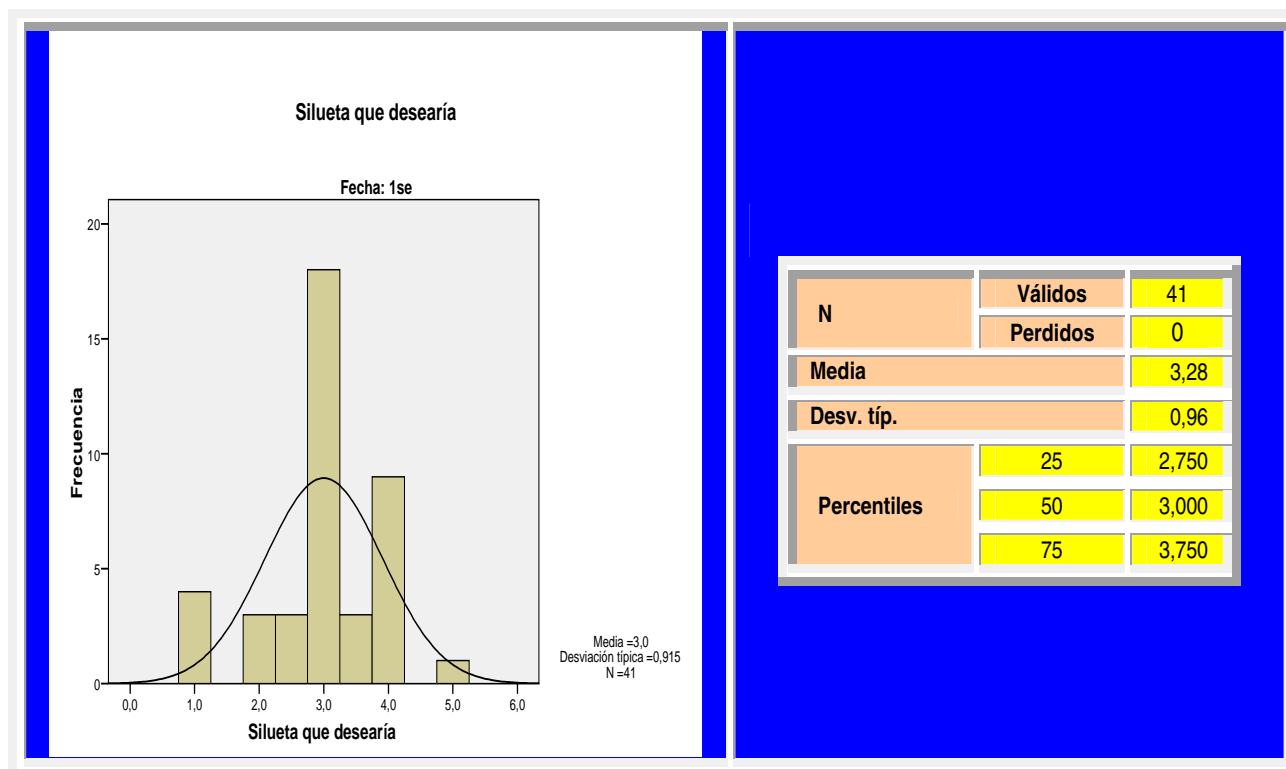
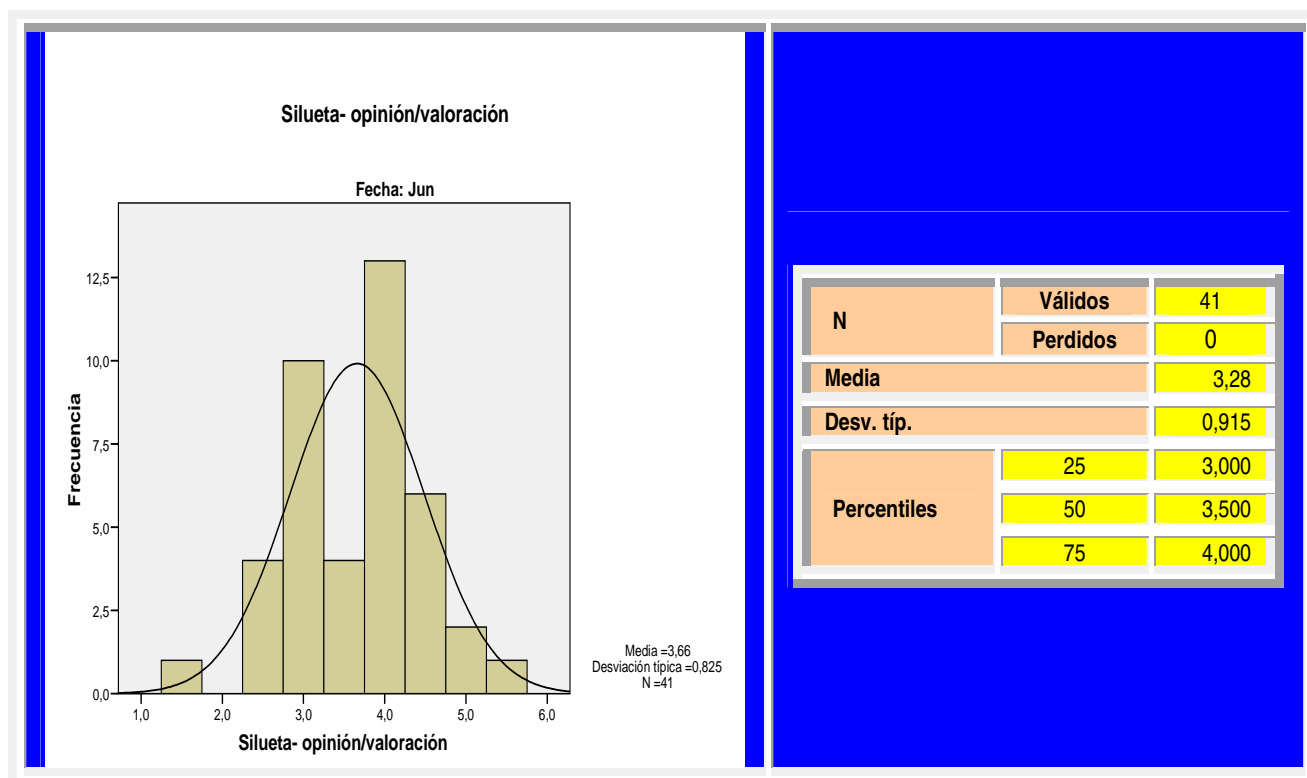


Tabla 3.1f: Número de silueta deseada por el total de la muestra: Junio 2013

	Número silueta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
SILUETA DESEADA	2,0	2	4,9	4,9
	2,5	2	4,9	9,8
	3,0	13	31,7	41,5
	3,5	8	19,5	61
	4,0	15	36,6	97,6
	5,0	1	2,4	100,0
	Total	41	100,0	

Gráfico 3.1d: Silueta deseada por el total de la muestra: Junio 2013



Atendiendo al grupo al completo, el alumnado ha aumentado un 0,4% su elección de la silueta deseada y muestra una menor dispersión de los datos obtenidos en junio de 2013 en comparación con los datos de septiembre de 2012.

Si nos centramos en la primera medición, el alumnado se ha decantado por la silueta 3.0 con un 43,9%, el resto de valores se presentan muy dispersos. Al compararlo con su elección en junio de 2013, el alumnado se centra en las siluetas 4 (36,6%), 3 (31,7%) y 3.5 (19,5%) aglutinando el 87,8% en esas tres siluetas.

Tabla 3.1g: Comparación de la muestra global en la selección de la silueta percibida y la silueta deseada: Septiembre 2012

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	93,346(a)	48	,000
Razón de verosimilitudes	56,830	48	,179
Asociación lineal por lineal	7,500	1	,006
N de casos válidos	41		

Tabla 3.1h: Comparación de la muestra global en la selección de la silueta percibida y la silueta deseada: Junio 2013

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,417(b)	35	,001
Razón de verosimilitudes	50,939	35	,040
Asociación lineal por lineal	7,457	1	,006
N de casos válidos	41		

Comprobamos como en ambos casos existen diferencias significativas entre la silueta percibida como propia y la silueta deseada. En septiembre el valor de $p=0,000$ y en junio el valor de $p=0,001$

A continuación presentamos los datos del análisis correlacional entre la silueta elegida como propia y la silueta deseada, a través de la correlación de Pearson.

Tabla 3.1i: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada: Septiembre 2012

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,433(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	41	41
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,433(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	41	41

Tabla 3.1j.- Correlaciones de Spearman entre la silueta percibida y la silueta deseada: Junio 2013

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,432(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	41	41
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,432(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	41	41

Comprobamos como en todos los casos existe correlación positiva entre la silueta percibida como propia y silueta deseada, tanto en la correlación de septiembre, como en la correlación de junio.

3.2.- Análisis de la muestra por género, fecha y edad en función de la silueta elegida y la silueta deseada

3.2.1.- Análisis de la muestra por género en función de la silueta elegida y la silueta deseada

A continuación se presentan los datos obtenidos del análisis de la muestra por género en función de la silueta elegida como propia y silueta deseada.

Tabla 3.2.1a: Siluetas elegidas como propias y deseadas por género: septiembre 2012

	Género	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Silueta elegida como propia	Chico	20	1,5	5,5	3,300	1,0052
	Chica	21	1,5	5,0	3,262	,9437
Silueta Deseada	Chico	20	1,0	5,0	2,900	1,1074
	Chica	21	1,0	4,0	3,095	,7003

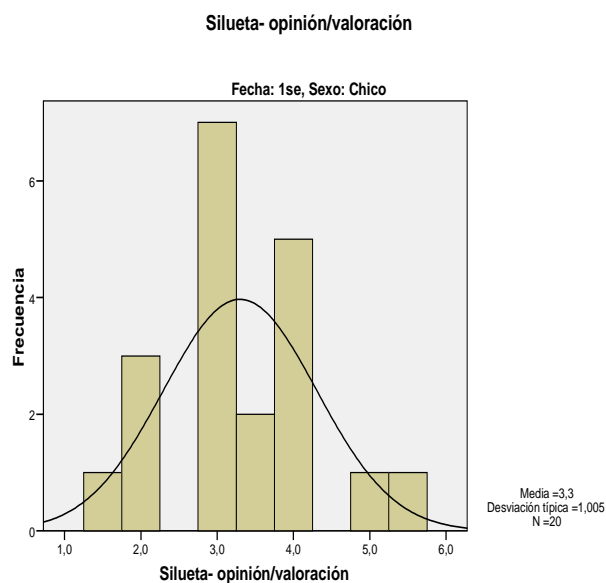
El análisis de los resultados con lleva a determinar que las chicas “*desean*” una figura ligeramente mayor a la que perciben como propia. De igual modo, los chicos ansían por una figura mayor (+0,4%).

Las chicas presentan mayor homogeneidad en los datos obtenidos.

Tabla 3.2.1b: Siluetas elegidas como propias por chicos y chicas en Septiembre 2012

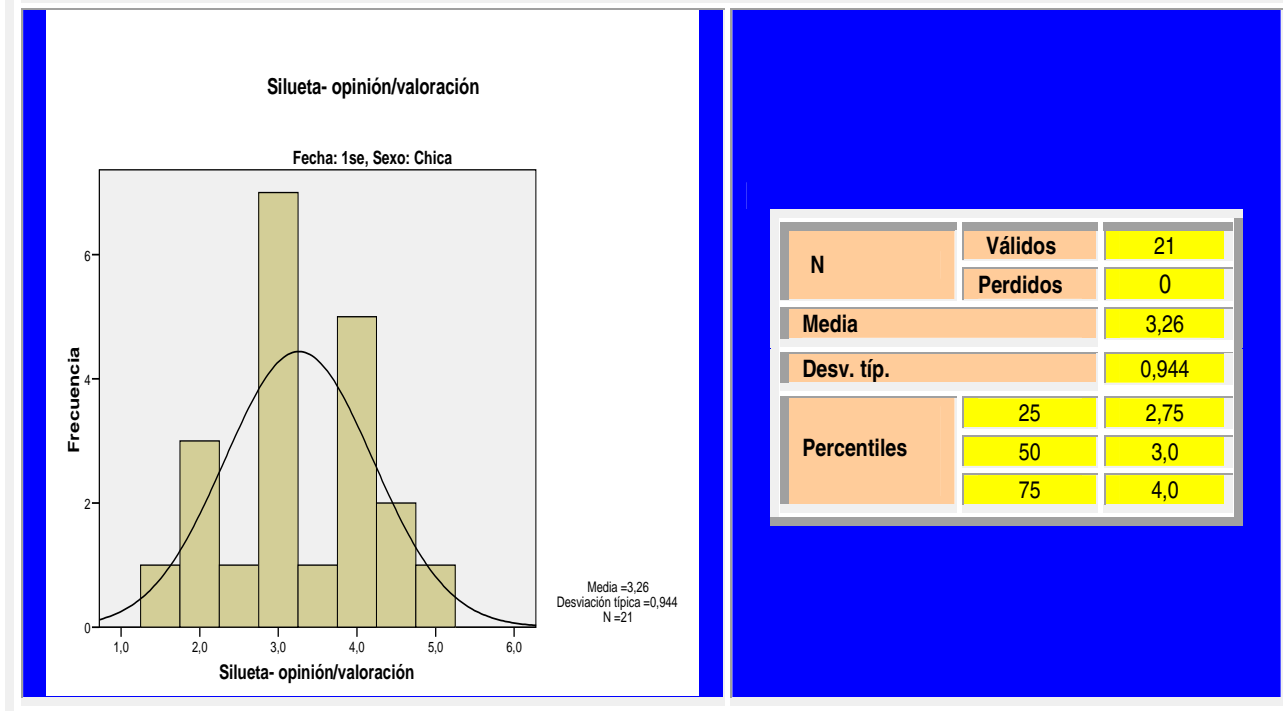
	Género					
	Chicas		Chicos		Totales	
	N	%	N	%	N	%
1,5	1	4,8	1	5,0	2	4,9
2,0	3	14,3	3	15,0	6	14,6
2,5	1	4,8	0	,0	1	2,4
3,0	7	33,3	7	35,0	14	34,1
3,5	1	4,8	2	10,0	3	7,3
4,0	5	23,8	5	25,0	10	24,4
4,5	2	9,5	0	,0	2	4,9
5,0	1	4,8	1	5,0	2	4,9
5,5	0	,0	1	5,0	1	2,4
Totales	21	100,0	20	100,0	41	100,0

Gráfico 3.2.1a: Silueta elegida como propia en chicos Septiembre 2012



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		3,3
Desv. típ.		1,005
Percentiles	25	3,0
	50	3,0
	75	4,0

Gráfico 3.2.1b: Silueta elegida como propia en chicas Septiembre 2012



Del análisis de los resultados obtenidos en el test de siluetas percibidas como propia, tanto los chicos como las chicas muestran un valor parecido, incluso a los valores cuando son tomados de un modo general.

Las siluetas 3 y 4 son las de mayor frecuencia, aunque podemos observar pequeñas diferencias. Si prestamos atención a los valores restantes, las chicas tienden a acumular más frecuencias por encima del valor medio obtenido y si, observamos a los chicos, éstos acumulan más número de frecuencias por debajo del valor medio.

Tabla 3.2.1c: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibida por género: Septiembre 2012

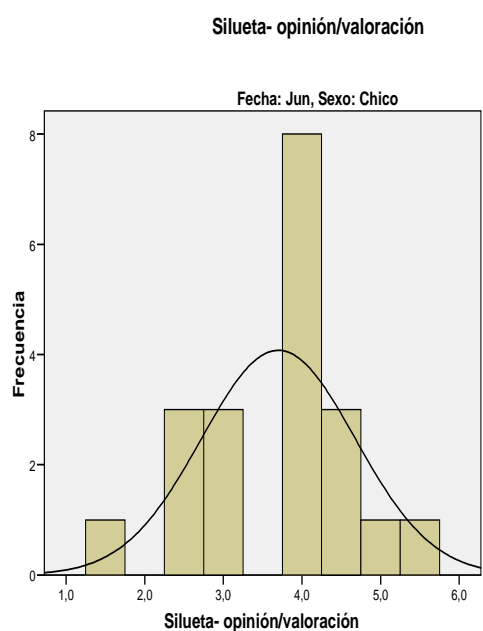
Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	4,312(a)	8	,828
	Razón de verosimilitudes	5,861	8	,663
	N de casos válidos	41		

No aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al analizar la silueta percibida como propia en septiembre.

Tabla 3.2.1d: Siluetas elegidas como propias por chicos y chicas en Junio 2013

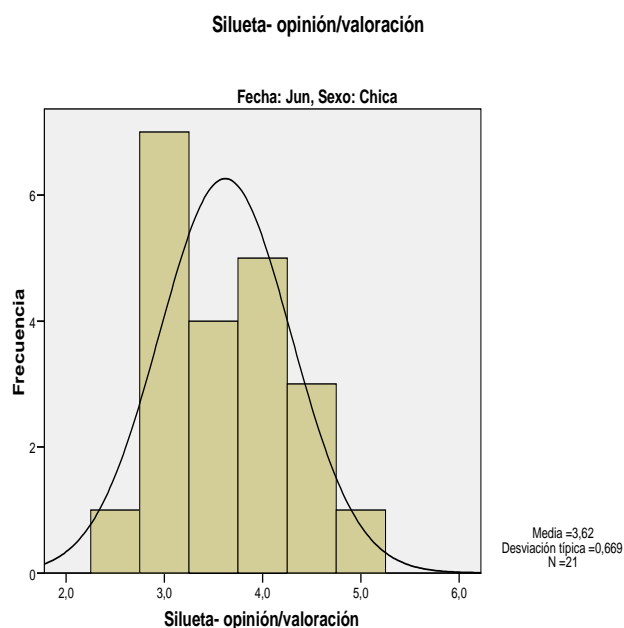
	Género					
	Chicas		Chicos		Totales	
	N	%	N	%	N	%
1,5	0	,0	1	5,0	1	2,4
2,5	1	4,8	3	15,0	4	9,8
3,0	7	33,3	3	15,0	10	24,4
3,5	4	19,0	0	,0	4	9,8
4,0	5	23,8	8	40,0	13	31,7
4,5	3	14,3	3	15,0	6	14,6
5,0	1	4,8	1	5,0	2	4,9
5,5	0	,0	1	5,0	1	2,4
Totales	21	100,0	20	100,0	41	100,0

Gráfico 3.2.1c: Silueta elegida como propia en chicos: Junio 2013



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		3,69
Desv. típ.		0,879
Percentiles	25	3,0
	50	4,0
	75	4,375

Gráfico 3.2.1d: Silueta elegida como propia en chicas: Junio 2013



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		3,62
Desv. típ.		0,669
Percentiles	25	3,0
	50	3,5
	75	4,0

El análisis de los valores obtenidos de la silueta elegida como propia en junio de 2013 diferenciando por chicos y chicas resultan dispares. Por una parte, los chicos focalizan la mayoría de las frecuencias en la silueta 4 (40%) y muestran una mayor desviación típica en comparación con las chicas por existir varios resultados en valores extremos. Por otra parte, las chicas presentan más disparidad en la elección pero muy centrada en las siluetas centrales del test y por ello obtienen menor desviación típica.

Si observamos los resultados detenidamente podemos determinar que las chicas poseen mayor número de frecuencias por debajo de la media y los chicos al contrario.

Tabla 3.2.1e: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibida por género: Junio 2013

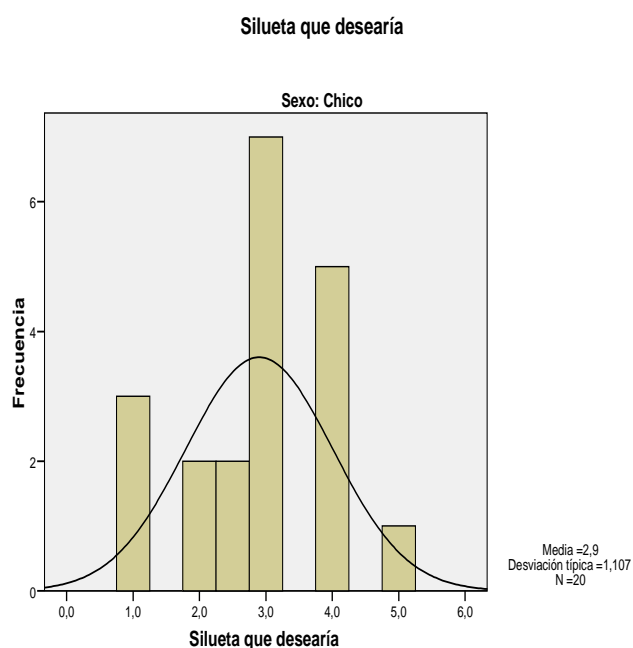
Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	9,273(a)	7	,234
	Razón de verosimilitudes	11,684	7	,111
	N de casos válidos	41		

No aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al analizar la silueta percibida como propia en Junio.

Tabla 3.2.1f: Siluetas deseadas por chicos y chicas en Septiembre 2012

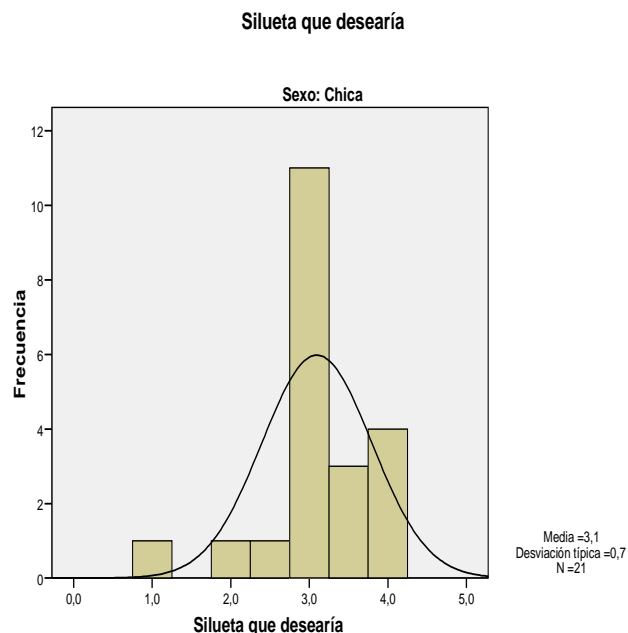
	Género					
	Chicas		Chicos		Totales	
	N	%	N	%	N	%
1,0	1	4,8	3	15,0	4	9,8
2,0	1	4,8	2	10,0	3	7,3
2,5	1	4,8	2	10,0	3	7,3
3,0	11	52,4	7	35,0	18	43,9
3,5	3	14,3	0	,0	3	7,3
4,0	4	19,0	5	25,0	9	22,0
5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4
Totales	21	100,0	20	100,0	41	100,0

Gráfico 3.2.1e: Silueta deseada en chicos: Septiembre 2012



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		2,9
Desv. típ.		1,10
Percentiles	25	2,125
	50	3
	75	4

Gráfico 3.2.1f: Silueta deseada en chicas Septiembre 2013



N	Válidos	21
	Perdidos	0
Media		3,1
Desv. típ.		0,7
Percentiles	25	3,0
	50	3,0
	75	3,5

Los datos arrojados por el grupo tomado al completo, nos indica una clara elección centrada en la silueta 3 (43,9%). Si analizamos centrándonos en la variable género, obtenemos la misma tendencia y, en mayor medida, en las chicas (52,4%). Éstas aglutinan más de la mitad de las frecuencias en la silueta 3 y centran el resto casi en su totalidad alrededor de la misma.

Los chicos también muestran la misma tendencia aunque no tan acusada. Mostrando mayor dispersión de sus valores.

Tabla 3.2.1g: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta deseada por género: Septiembre 2012

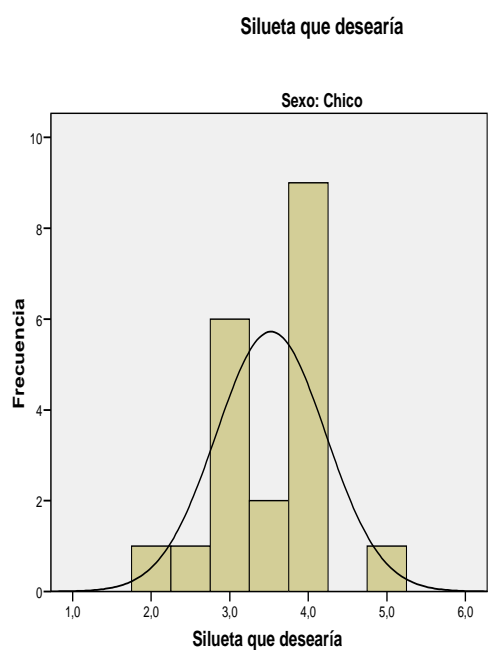
Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	6,646(a)	6	,355
	Razón de verosimilitudes	8,255	6	,220
	N de casos válidos	41		

No aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al analizar la silueta deseada en septiembre.

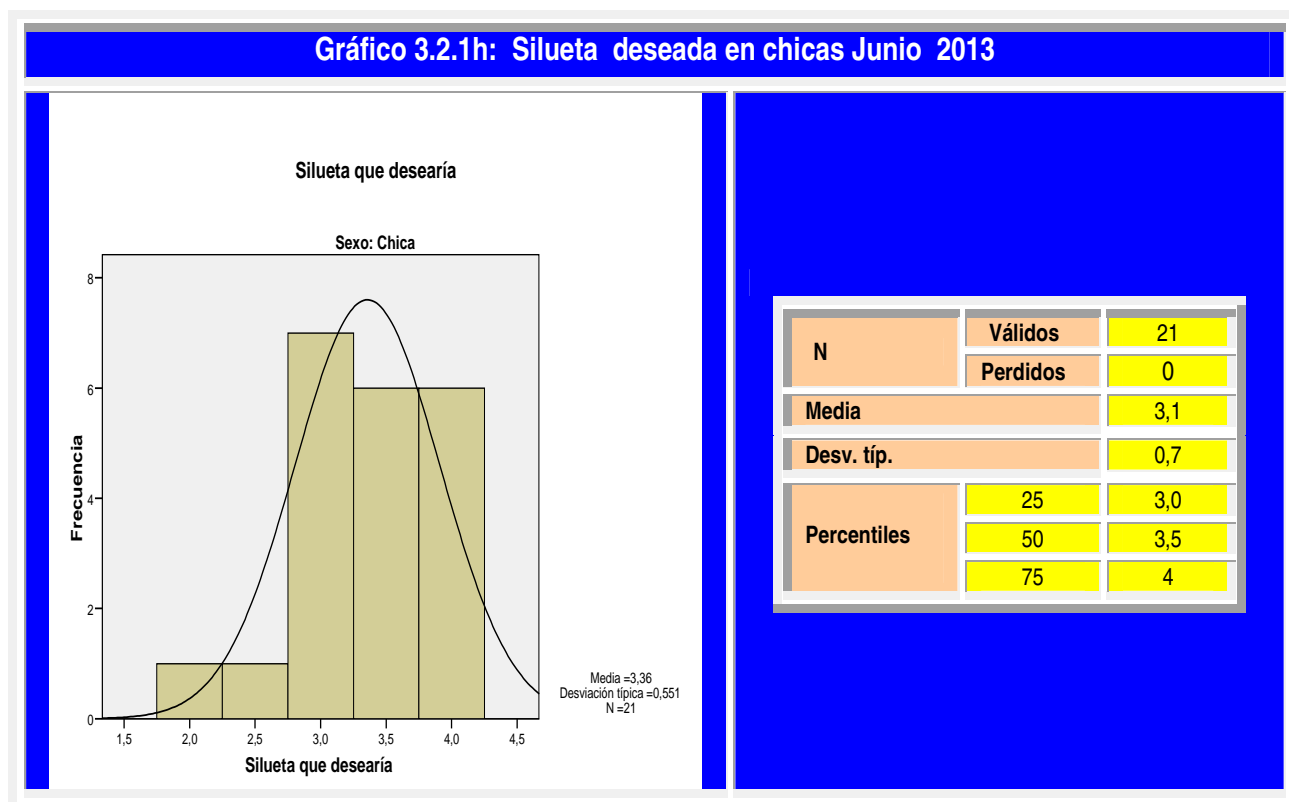
Tabla 3.2.1h: Siluetas deseadas por chicos y chicas en Junio 2013

Siluetas	Género					
	Chicas		Chicos		Totales	
	N	%	N	%	N	%
2,0	1	4,8	1	5,0	2	4,86
2,5	1	4,8	1	5,0	2	4,86
3,0	7	33,3	6	30,0	13	31,59
3,5	6	28,6	2	10,0	8	19,44
4,0	6	28,6	9	45,0	15	36,45
5,0	0	0	1	5,0	1	2,43
Totales	21	100,0	20	100,0	41	100,0

Gráfico 3.2.1g: Silueta deseada en chicos: Junio 2012



N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		3,53
Desv. típ.		0,697
Percentiles	25	3
	50	3,75
	75	4



El análisis de los resultados tomando al grupo al completo nos indica un tendencia a dos siluetas principalmente: la silueta 3 (31,59%) y la silueta 4 (36,45%).

Si analizamos dichos resultados introduciendo la variable género, encontramos datos significativos. Por una parte, las chicas “*desean*” siluetas con valores bajos, siendo la silueta 3 (33%) y 3,5 (28,6%) las mayoritarias y tienen una mayor dispersión de sus resultados. Por otra parte, los chicos “*desean*” siluetas con valores más altos. Centrándose principalmente en la silueta 4 (45%).

Tabla 3.2.1i: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta deseada por género: Junio 2013

Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	6,646(a)	6	,355
	Razón de verosimilitudes	8,255	6	,220
	N de casos válidos	41		

No aparecen diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al analizar la silueta deseada en septiembre.

3.2.2.- Análisis correlacional de la silueta percibida como propia y la silueta deseada por género y fecha

En la tabla 3.2.2a se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Chi-cuadrado, de las siluetas percibidas como propias y las siluetas deseadas de los chicos, en septiembre de 2012, existiendo diferencias significativas con un valor de $p=0,037$.

Tabla 3.2.2a: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibidas y deseadas en chicos: septiembre 2012

Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	45,143(a)	30	,037
	Razón de verosimilitudes	33,835	30	,287
	Asociación lineal por lineal	3,326	1	,068
	N de casos válidos	20		

En la tabla 3.2.2b se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Chi-cuadrado, de las siluetas percibidas como propias y las siluetas deseadas de las chicas, en septiembre de 2012. Comprobamos que en este caso, no existen diferencias significativas.

Tabla 3.2.2b: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibidas y deseadas en chicas: septiembre 2012

Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	45,548(b)	35	,109
	Razón de verosimilitudes	31,779	35	,624
	Asociación lineal por lineal	4,801	1	,028
	N de casos válidos	21		

En la tabla 3.2.2c se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Chi-cuadrado, de las siluetas percibidas como propias y las siluetas deseadas de los chicos en junio de 2013, comprobamos que no existen diferencias significativas.

Tabla 3.2.2c: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibidas y deseadas en chicos: junio 2013

Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Junio Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	42,176(b)	30	,069
	Razón de verosimilitudes	28,418	30	,548
	Asociación lineal por lineal	2,188	1	,139
	N de casos válidos	20		

En la tabla 3.2.2d se presentan los datos obtenidos a través de la Prueba de Chi-cuadrado, de las siluetas percibidas como propias y las siluetas deseadas de las chicas, en junio de 2013, existiendo diferencias significativas con un valor de $p=0,007$.

Tabla 3.2.2d: Pruebas de Chi-cuadrado Silueta percibidas y deseadas en chicas: junio 2013

Chi-cuadrado de Pearson por género		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Junio Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	38,890(a)	20	,007
	Razón de verosimilitudes	29,197	20	,084
	Asociación lineal por lineal	6,986	1	,008
	N de casos válidos	21		

Posteriormente hemos procedido a correlacionar los datos de la Silueta propia percibida y la Silueta deseada, por fecha. Este análisis lo hemos realizado por el estadístico de Pearson.

Tabla 3.2.2e: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada para chicos en septiembre 2012

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,418
	Sig. (bilateral)		,066
	N	20	20
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,418	1
	Sig. (bilateral)	,066	
	N	20	20

Tabla 3.2.2f: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada para chicas en septiembre 2012

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,490(*)
	Sig. (bilateral)		,024
	N	21	21
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,490(*)	1
	Sig. (bilateral)	,024	
	N	21	21

Del análisis de los datos de las tablas, comprobamos que en ambos casos existe una correlación positiva, en mayor medida se aprecia en las chicas [,490(*)], que en los chicos [,418(*)].

A continuación exponemos los resultados obtenidos en la correlación de Pearson entre la silueta percibida como propia y la silueta deseada en chicos y chicas en junio de 2013.

Tabla 3.2.2g: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada para chicos en Junio 2013

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,339
	Sig. (bilateral)		,143
	N	20	20
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,339	1
	Sig. (bilateral)	,143	
	N	20	20

Tabla 3.2.2h: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada para chicas en Junio 2013

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,591(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	21	21
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,591(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	21	21

Del análisis de los datos de las tablas, comprobamos que en ambos casos existe una correlación positiva, en mayor medida se aprecia en las chicas [,591(**)], que en los chicos [,339].

3.2.3.- Análisis descriptivo por edad y género de la silueta percibida como propia y silueta deseada

Tabla 3.2.3a: Silueta percibida como propia por edad y género en septiembre 2012

SILUETAS	EDAD/GÉNERO											
	10 años				11 años				12 años			
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1,5	0	,0	0	,0	1	6,3	1	7,1	0	,0	0	,0
2,0	0	,0	0	,0	3	18,8	2	14,3	0	,0	1	33,3
2,5	0	,0	0	,0	1	6,3	0	,0	0	,0	0	,0
3,0	1	50,0	1	33,3	5	31,3	5	35,7	1	33,3	1	33,3
3,5	0	,0	0	,0	1	6,3	2	14,3	0	,0	0	,0
4,0	1	50,0	2	66,7	4	25,0	2	14,3	0	,0	1	33,3
4,5	0	,0	0	,0	1	6,3	0	,0	1	33,3	0	,0
5,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	7,1	1	33,3	0	,0
5,5	0	,0	0	,0	0	,0	1	7,1	0	,0	0	,0
Totales	2	100,0	3	100,0	16	100,0	14	100,0	3	100,0	3	100,0

Gráfico 3.2.3a: Silueta percibida como propia por edad y género en septiembre 2012

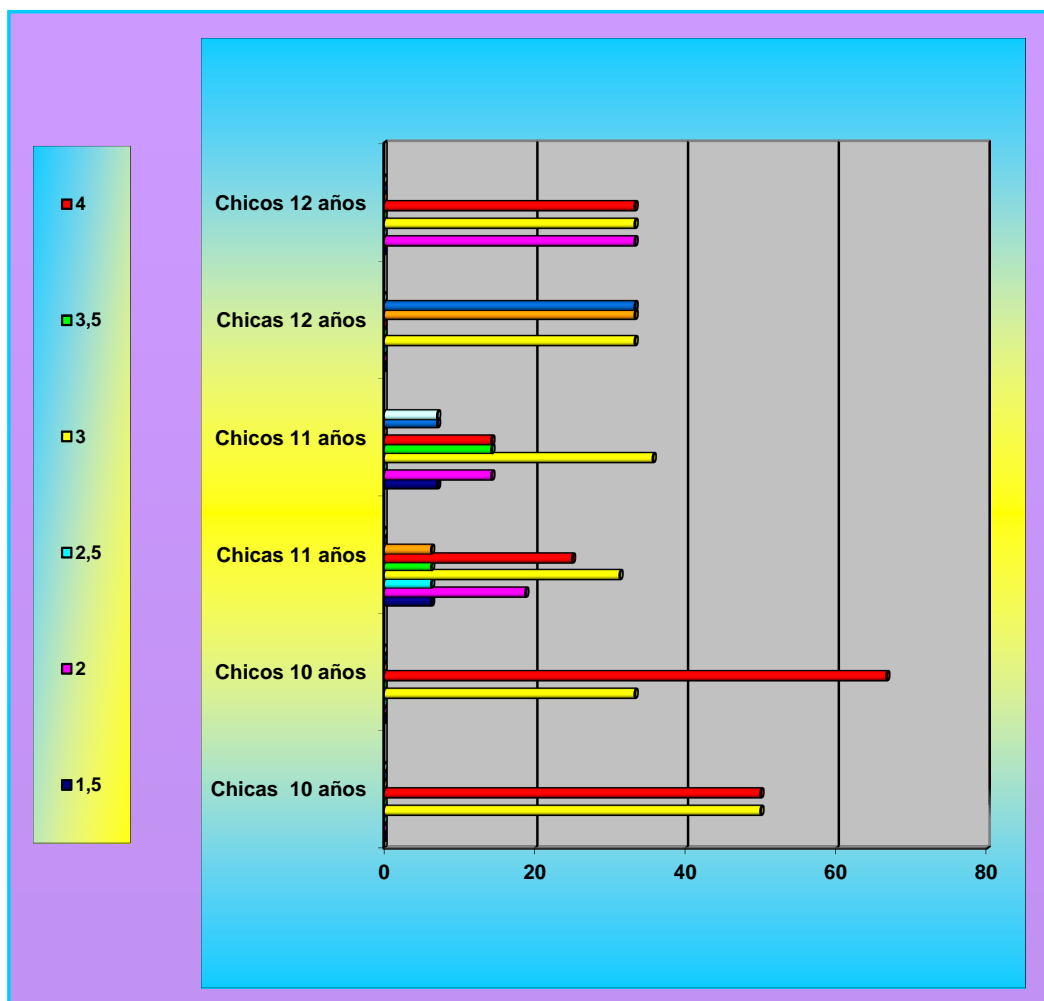
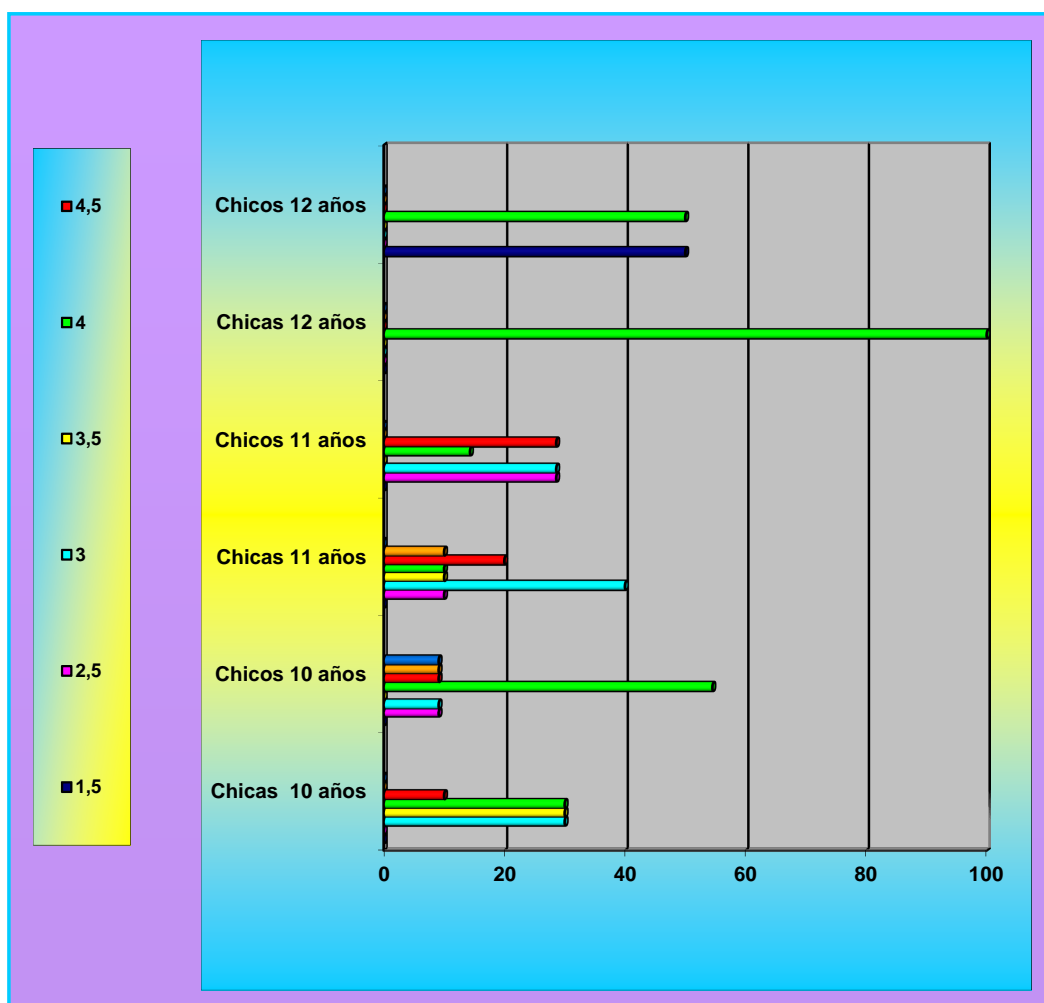


Tabla 3.2.3b: Silueta percibida como propia por edad y género en junio 2013

SILUETAS	EDAD/GÉNERO											
	11 años				12 años				13 años			
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1,5	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	50,0
2,5	0	,0	1	9,1	1	10,0	2	28,6	0	,0	0	,0
3,0	3	30,0	1	9,1	4	40,0	2	28,6	0	,0	0	,0
3,5	3	30,0	0	,0	1	10,0	0	,0	0	,0	0	,0
4,0	3	30,0	6	54,5	1	10,0	1	14,3	1	100,0	1	50,0
4,5	1	10,0	1	9,1	2	20,0	2	28,6	0	,0	0	,0
5,0	0	,0	1	9,1	1	10,0	0	,0	0	,0	0	,0
5,5	0	,0	1	9,1	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Totales	10	100,0	11	100,0	10	100,0	7	100,0	1	100,0	2	100,0

Tabla 3.2.3b: Silueta percibida como propia por edad y género en junio 2013



En la tabla 3.2.3a y el gráfico 3.2.3a podemos analizar los resultados de la silueta percibida en septiembre de 2012 atendiendo a las variables de género y edad.

- Aunque la muestra existente para el alumnado con 10 y 12 años no resulta especialmente significativa, podemos determinar para los chicos y chicas de 10 años la tendencia es a elegir las siluetas centrales. Aunque las chicas y chicos de 12 años tienden a seleccionar las siluetas centrales, se percibe una ligera tendencia hacia siluetas más altas para las chicas y más bajas para los chicos.
- Si atendemos al alumnado de 11 años (septiembre de 2012) continúan focalizando su elección en siluetas centrales aunque claramente observamos la tendencia del grupo de chicas a decantarse por siluetas de menor tamaño (silueta 3.0: 31,1%, silueta 4.0: 25% y silueta 2.0: 18,8%) y los chicos muestran una tendencia menor, acercándose a la silueta media.

La tabla 3.2.3b y el gráfico 3.2.3b nos muestra el desglose de los resultados de la silueta percibida en junio de 2013 según las variables de edad y género.

- Las chicas con 11 años en junio de 2013 muestran claramente su predilección por siluetas menores, siendo las siluetas 3 (30%), 3.5 (30%) y 4 (30%) las más elegidas. Los chicos de esa misma edad se inclinan por la silueta 4 (54,5%) en su mayoría.
- El análisis de los resultados de los chicos y las chicas de 12 años en junio de 2013 nos traslada el claro posicionamiento de las chicas por siluetas de menor tamaño. La silueta 3 obtiene el 40% de las frecuencias. El grupo de chicos de esa edad se divide en dos subgrupos claramente definidos, por una parte, aquellos que seleccionan siluetas menores (2.5 y 3) y por otra, los que seleccionan las siluetas 4 y 4.5.
- La muestra de alumnos y alumnas con 13 años en junio de 2013 no resulta suficientemente significativa como para poder describir una tendencia.

Tabla 3.2.3c: Silueta deseada por edad y género en septiembre 2012

SILUETAS	EDAD/GÉNERO											
	10 años				11 años				12 años			
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1,0	0	,0	0	,0	1	6,3	2	14,3	0	,0	1	33,3
2,0	0	,0	0	,0	1	6,3	2	14,3	0	,0	0	,0
2,5	0	,0	0	,0	1	6,3	2	14,3	0	,0	0	,0
3,0	2	100,0	1	33,3	7	43,8	5	35,7	2	66,7	1	33,3
3,5	0	,0	0	,0	3	18,8	0	,0	0	,0	0	,0
4,0	0	,0	2	66,7	3	18,8	2	14,3	1	33,3	1	33,3
5,0	0	,0	0	,0	0	,0	1	7,1	0	,0	0	,0
Totales	2	100,0	3	100,0	16	100,0	14	100,0	3	100,0	3	100,0

Gráfico 3.2.3c: Silueta deseada por edad y género en septiembre de 2012

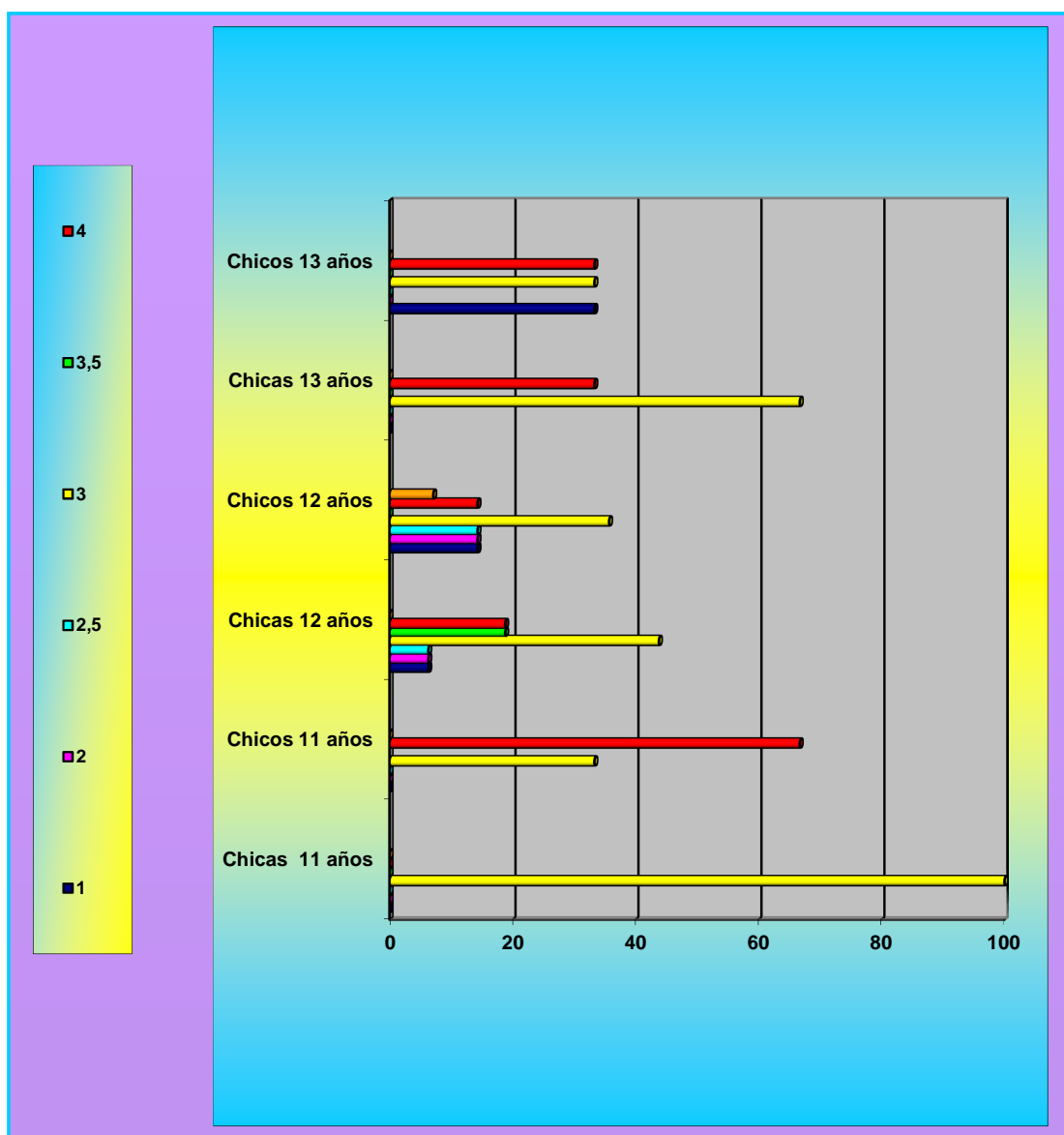
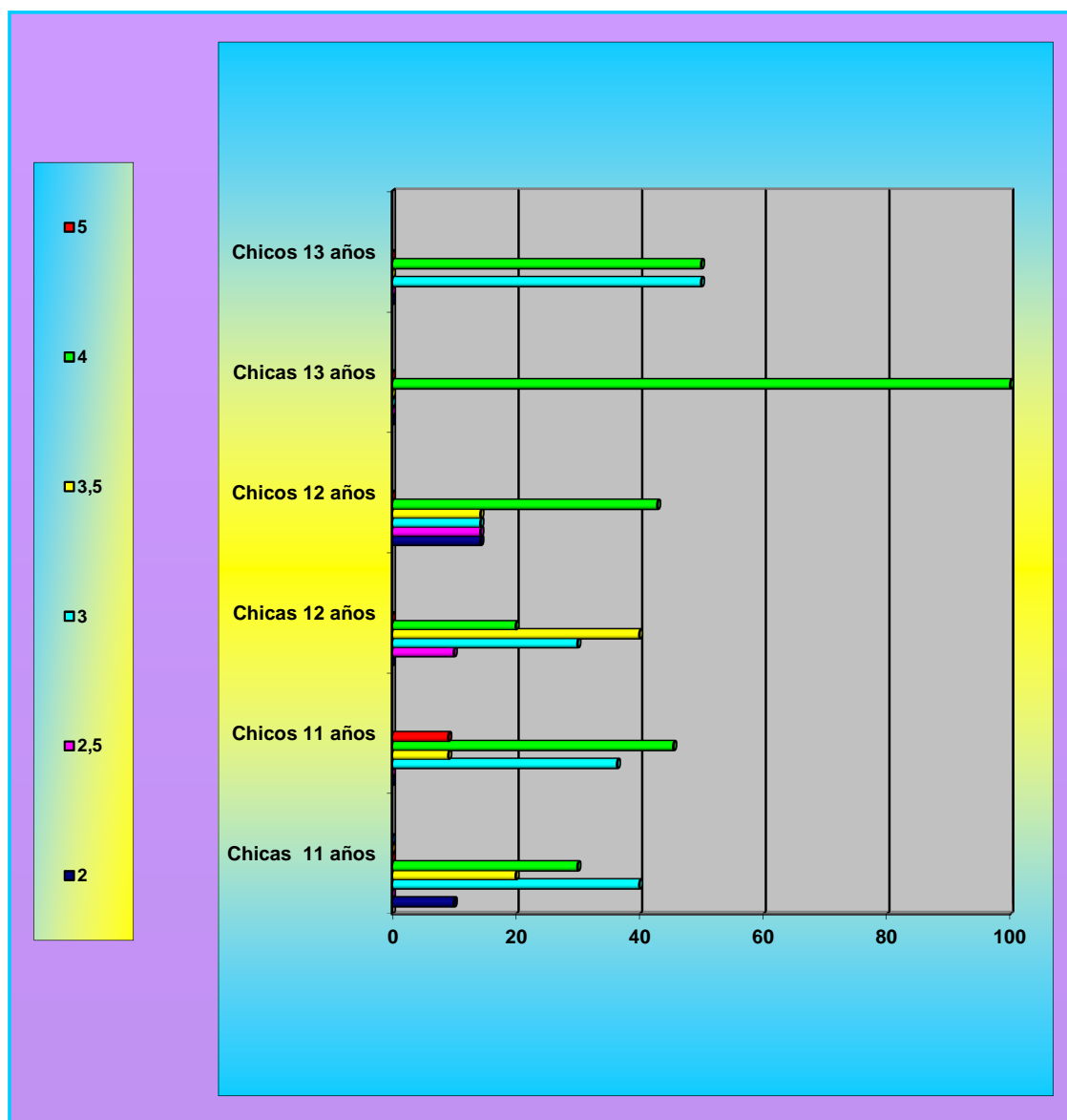


Tabla 3.2.3d: Silueta deseada por edad y género en junio 2013

SILUETAS	EDAD/GÉNERO											
	11 años				12 años				13 años			
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Chicos	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2,0	1	10,0	0	,0	0	,0	1	14,3	0	,0	0	,0
2,5	0	,0	0	,0	1	10,0	1	14,3	0	,0	0	,0
3,0	4	40,0	4	36,4	3	30,0	1	14,3	0	,0	1	50,0
3,5	2	20,0	1	9,1	4	40,0	1	14,3	0	,0	0	,0
4,0	3	30,0	5	45,5	2	20,0	3	42,9	1	100,0	1	50,0
5,0	0	,0	1	9,1	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Totales	10	100,0	11	100,0	10	100,0	7	100,0	1	100,0	2	100,0

Gráfico 3.2.3d: Silueta deseada por edad y género en junio 2013



Las tablas 3.2.3c y 3.2.3d y los gráficos 3.2.3d y 3.2.3d nos muestran los resultados de la silueta deseada por los chicos y chicas de la muestra, atendiendo a las variables de la fecha, el género y la edad.

- La muestra en septiembre con 10 años no resulta significativa pero nos esboza una tendencia de las chicas sobre la silueta 3.0 y de la silueta 4.0 de los chicos. Aún inmersos en la infancia, los chicos y las chicas de la muestra con 10 años se expresan de un modo habitual.
- Si nos centramos en los chicos y chicas con 11 años en septiembre de 2012, donde se aglutina la mayoría de la muestra en esa fecha, nos indica que las chicas “desean” con un 43.8% la silueta 3.0 y el resto (37,6%) en la silueta 3.5 y 4.0. Los chicos tienden a un resultado parecido, centrándose en la silueta 3.0 (37,7%) aunque tienen una mayor dispersión de frecuencias.
- Por último, en el alumnado con 12 años en septiembre de 2012, podemos observar como continúan con una misma tendencia. Las chicas presentan mayor porcentaje en la silueta 3.0 y los chicos resultan más dispersos.

En cuanto al análisis de los datos obtenidos en junio de 2013 podemos observar algunos aspectos interesantes a destacar.

- Con 11 años en junio de 2013, las chicas centran su elección en las siluetas 3.0, 3.5 y 4.0, siendo la silueta 3.0 la de mayor porcentaje (40%). Los chicos, por el contrario, focalizan su elección en la silueta 4.0 con un porcentaje de 45.5% aunque la silueta 3.0 tienen también un porcentaje alto de elección (36,4%).
- Las chicas de 12 años en junio de 2013 eligen (desean) silueta en torno a las siluetas 3.5 (40%), 3.0 (30%) y 4.0 (20%). Siendo valores parecidos a los analizados en la misma fecha pero con un aumento de la silueta deseada en la escala presenta en el test de Collins (1991).
- Los chicos de 12 años en junio de 2013 presentan valores más dispersos en comparación con las chicas de su misma edad y fecha pero también centran sus elecciones en una silueta en su mayoría. Encontramos un porcentaje definitorio (42,9%) en la silueta 4.0 del mencionado test.
- Por último, el alumnado con 13 años en la medición de junio de 2013, no representa una muestra lo suficientemente significativa para consolidar una tendencia aunque en chicos, sí esboza una directriz parecida a la muestra con 12 años.

3.2.4.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad, la fecha y el género

3.2.4.1.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en septiembre de 2012

Comenzamos el análisis de los grupos de chicos y chicas, tomando como referencia la edad de 10 años.

Tabla 3.2.4.1a: Análisis correlacional de Pearson en alumnado de 10 años: septiembre 2012

Correlación de Pearson 10 años			SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
Chica	Silueta-opinión/valoración	Correlación de Pearson	1	.(a)
		Sig. (bilateral)		.
		N	2	2
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)
		Sig. (bilateral)	.	
		N	2	2
Chico	Silueta-opinión/valoración	Correlación de Pearson	1	1,000(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	3	3
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	1,000(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	3	3

Encontramos diferencias significativas en los chicos de 10 años entre la silueta percibida como propia y la silueta deseada, con un valor de $p=0,000$.

Tabla 3.2.4.1b: Análisis correlacional de Pearson en alumnado de 11 años: septiembre 2012

Correlación de Pearson 11 años			SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
Chica	Silueta-opinión /valoración	Correlación de Pearson	1	,526(*)
		Sig. (bilateral)		,036
		N	16	16
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,526(*)	1
		Sig. (bilateral)	,036	
		N	16	16
Silueta-opinión /valoración	Correlación de Pearson	1	,637(*)	
	Sig. (bilateral)		,014	
	N	14	14	
Chico	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	1	,526(*)
		Sig. (bilateral)		,036
		N	16	16

Encontramos una correlación positiva [$,526(*)$], en las chicas de 11 años, entre la silueta percibida como propia y deseada, con un valor de $p=0,014$. De igual modo, aparecen diferencias significativas bilaterales con un valor de $p=0,036$. Por su parte en los chicos de 11 años también encontramos una correlación positiva entre la silueta percibida y la silueta deseada con un valor de [$,637(*)$], y diferencias significativas bilaterales con un valor de $p=0,036$.

Tabla 3.2.4.1c: Análisis correlacional de Pearson en alumnado de 12 años: septiembre 2012

Correlación de Pearson 12 años			SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
Chica	Silueta-opinión /valoración	Correlación de Pearson	1	,277
		Sig. (bilateral)		,821
		N	3	3
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,277	1
		Sig. (bilateral)	,821	
		N	3	3
Silueta-opinión /valoración	Correlación de Pearson	1	-,982	
	Sig. (bilateral)		,121	
	N	3	3	
Chico	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	-,982	1
		Sig. (bilateral)	,121	
		N	3	3

En el alumnado de 12 años las correlaciones son bajas entre la silueta percibida y deseada en chicas [$,277$], y en chicos existe una correlación negativa de [$-,982$], no existiendo diferencias significativas bilaterales.

3.2.4.2.- Análisis correlacional en función de la silueta percibida como propia y la silueta deseada en función de la edad y el género, en junio de 2013

Tabla 3.2.4.2a: Correlación entre la silueta percibida y la silueta deseada para 11 años: junio 2013

Correlación de Pearson 11 años			SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
Chica	Silueta-opinión/ valoración	Correlación de Pearson	1	,493
		Sig. (bilateral)		,147
		N	10	10
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,493	1
		Sig. (bilateral)	,147	
		N	10	10
Chico	Silueta-opinión/ valoración	Correlación de Pearson	1	,457
		Sig. (bilateral)		,158
		N	11	11
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,457	1
		Sig. (bilateral)	,158	
		N	11	11

Encontramos una correlación positiva con valor de [,493], entre la silueta percibida y deseada en las chicas de 11 años y en los chicos con un valor de [,457], no existiendo en ningún caso diferencias significativas bilaterales.

Tabla 3.2.4.2b: Correlación entre la silueta percibida y la silueta deseada para 12 años: Junio 2013

Correlación de Pearson 12 años			SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
Chica	Silueta-opinión/ valoración	Correlación de Pearson	1	,736(*)
		Sig. (bilateral)		,015
		N	10	10
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,736(*)	1
		Sig. (bilateral)	,015	
		N	10	10
Chico	Silueta-opinión/ valoración	Correlación de Pearson	1	,498
		Sig. (bilateral)		,255
		N	7	7
	Silueta que desearía	Correlación de Pearson	,498	1
		Sig. (bilateral)	,255	
		N	7	7

En las chicas encontramos correlación positiva entre ambas siluetas con un valor de [,736(*)] y en chicos con un valor [,498], y diferencias significativas bilaterales en chicas con un valor de $p=0,15$.

3.3.- Discusión de los Resultados del Test de Siluetas Corporales

Coincidimos con las palabras de Rosen (1995) al plantear la noción de imagen corporal como el modo por el cual el individuo *percibe, imagina, siente y actúa* en relación a su cuerpo. En este concepto podemos observar aspectos objetivos (derivados de la percepción), conductuales y subjetivos que nos conduce a la preocupación por la imagen, la insatisfacción y/o la propia ansiedad.

Es habitual para los expertos e investigadores de este campo, atender a los problemas derivados de la imagen corporal por ser predictores de trastornos de la conducta alimentaria, como así señalan multitud de investigaciones y estudios al respecto. Suponen las primeras señales que nos pueden indicar futuros problemas con la bulimia o la anorexia (Montero, Morales y Carbajal, 2004; Thompson, Fabian, Moulton, Dunn y Altabe, 1991). En cierto modo, se podría determinar la imagen corporal como un primer estadio de problemas más serios en este sentido. Grilo, Wilfley, Brownell y Rodin (1994), hacen referencia al uso de la imagen corporal en diversas investigaciones al respecto. Esto supone indagar sobre la satisfacción o insatisfacción corporal derivada de los resultados ante la imagen corporal percibida y deseada por parte de los sujetos, con el fin de determinar el nivel de autoestima corporal la cual nos indicará los indicios de dicha problemático. Incluso, existen referencia en la literatura donde algunos investigadores han tratado de validar el uso de la imagen corporal para poder inferir problemas con la percepción del tamaño corporal (Cachelin, Striegel y Elder ,1998; Madrigal-Fritsch, de Irala-Estévez, Martínez-González, Kearney, Gibney y Martínez-Hernández ,1999; Thompson y Gray ,1995).

Las investigaciones sobre bulimia nerviosas ha crecido sensiblemente en los últimos treinta años como así indican Rueda-Jaimes, Camacho-López, Milena-Flórez y Rangel-Martínez-Villalba (2012). Estos autores plantean en su estudio sobre *la validez y fiabilidad de dos escalas de siluetas para valorar la imagen corporal en estudiantes adolescentes*, determinar y verificar ambas escalas sobre los resultados en el diagnóstico de problemas con la imagen corporal. Por un lado, utilizaron la Escala de Stunkard, Sorensen y Schlusinger (1983), y por otro escala de Siluetas de Gardner, Stark, Jackson y Friedman (1999). La muestra utilizada fue tomada de la ciudad de Bucaramanga (Colombia), contó con un total de 189 estudiantes de entre 12 a 16 años. Destacan en sus resultados y conclusiones que la correlación de la escala (13-CS) de Siluetas de Gardner, Stark, Jackson y Friedman (1999) con el índice de masa corporal, peso y porcentaje de grasa corporal fue 0,61%, 0,74%, 0,40% y la correlación de la (SFS) de Siluetas de Stunkard, Sorensen y Schlusinger (1983) con el índice de masa corporal, peso y porcentaje de grasa corporal fue de 0,72%, 0,55%, 0,46%.

En otro estudio, las investigadoras Ackard y Peterson (2011), realizaron una investigación en Minnesota-Minneapolis (EE.UU.), con una muestra de 267 chicas de entre 11 a 14 años, en un primer estudio y 222 chicas de 14 a 16 años en otro segundo, utilizando el test de

siluetas corporal de Stunkard y Stellard (1990). Justifican su propuesta manifestando que los trastornos de conducta alimentaria se pueden llegar a considerar como una enfermedad mental severa. Esto es debido a que las decisiones y emociones que se advierten en torno a la alimentación pueden acarrearle prácticas perjudiciales tales como el ayuno o la ingesta masiva. Entre sus conclusiones caben destacar que *“las chicas que entraron en la pubertad a una edad más temprana obtuvieron calificaciones más altas en las medidas de unidad de delgadez, la regulación impulso y la inseguridad social y también eligieron una figura ideal del cuerpo más delgado que los que entraron a una edad mayor”*.

Nuestros resultados coinciden con los obtenidos por otros autores (Gupta, Chaturvedi, Chandarana y Johnson, 2000; Haizmouitz, Lansky y O'Reilly, 1993) manifiestan que existe relación entre la percepción distorsionada de la imagen corporal (autopercepción corporal negativa) y factores del entorno social y cultural de las personas. La sociedad actual ha impuesto un modelo de extrema delgadez que ejerce una influencia negativa, sobre todo, las mujeres que persiguen unos cánones de belleza muy alejados de la realidad corporal de la humanidad (Fulkerson et al. 2002). En el caso de los hombres, el deseo se construye en torno a la aspiración de un modelo atlético con un elevado nivel muscular. En ambos casos, la insatisfacción corporal por no alcanzar estas metas conlleva a que se produzcan graves problemas de salud muy relacionados con los trastornos de conducta alimentarios (bulimia, anorexia y/o vigorexia).

Los investigadores Rodríguez y Cruz (2006) hallaron que el 73,5% de las mujeres latinoamericanas y el 76,7% de las españolas presentan insatisfacción corporal. En gran medida, presentaban el deseo de estar más delgadas de lo que se percibían. Este estudio valoró su imagen corporal a través del Test de Siluetas y presentan unos resultados más altos que los encontrados en nuestra investigación. Al igual, corroboran otros estudios (Cash y Henry, 1995; Vera, 1998) que señalan el notable descontento de las mujeres por su imagen corporal en general.

Cruz y Maganto (2003) en su investigación: *“El Test de Siluetas: Un estudio exploratorio de la distorsión e insatisfacción de la imagen corporal en adolescentes”*, con una muestra de 245 adolescentes de 14 a 17 años, perseguía el objetivo de conocer los índices de distorsión e insatisfacción corporal en adolescentes. Para la recogida de datos se utilizaron el Test de Siluetas, el Índice de Masa Corporal y el Inventario de la Conducta Alimenticia (EDI-2). Los principales resultados y conclusiones determinaron que las chicas presentan más distorsión e insatisfacción con su imagen corporal, el IMC influye en los resultados y *“la Insatisfacción está más relacionada con las alteraciones de la conducta alimentaria que la Distorsión”*.

Ortega (2010) con una muestra de adolescentes de la ciudad de Jaén, en el test de percepción de la imagen corporal a través de la elección de siluetas corporales (se emplea el

mismo método que en nuestra investigación) encuentra a nivel general de toda la muestra diferencias significativas entre la silueta percibida como propia y la silueta deseada, lo que indica ser un síntoma de insatisfacción con la imagen corporal. En la silueta percibida como propia, el conjunto de la muestra de manera mayoritaria se percibe como silueta 4, seguido del alumnado que se percibe como silueta 3. Estas mismas diferencias han sido apreciadas en nuestro estudio.

Nuestros datos son muy similares a los encontrados por Estévez (2012) con una muestra de adolescentes de la ciudad de Alicante. Existe correlación positiva entre las siluetas percibidas como propias y el IMC encontrado por los datos obtenidos por antropometría. Al relacionar la silueta deseada con el porcentaje real de grasa corporal, no encontró diferencias significativas en el análisis bilateral, lo que indicaba que la silueta que desean ya la tienen, aunque el alumnado no se percibe así.

Utilizando la misma metodología que en nuestro estudio (siluetas de Collins, 1991) y con una muestra de chicos y chicas de Educación Primaria (10-12 años) de la ciudad de Motril (Granada), en la investigación de Cuesta (2013) se destaca entre sus resultados que el 45,8% de la muestra de chicos de 12 años desearía tener una silueta 3, seguidos del grupo de chicos que desearía tener una silueta 4 (20,8%), y en tercer lugar desearían tener una silueta 2 (16,7%). Las siluetas 5 y 6 obtienen las menores elecciones. Ningún alumno desea tener las siluetas extremas (1 y 7). Al sumar los valores de las tres siluetas centrales (3, 4 y 5) se obtiene un valor del 80,1%.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS PRUEBAS FÍSICAS

“Mejorar los niveles de actividad física y buscar unas medidas corporales saludables son, por tanto, dos elementos importantes en toda intervención para prevenir o tratar la insatisfacción corporal o los posibles trastornos de la conducta alimentaria derivados de la misma.”
MARTÍNEZ , D. y VEGIA , O.L. (2007).

Atendiendo a la nueva orientación de la actividad física, entendida como una visión de salud y orientada a la consecución de mejoras y bienestar físico, se han aplicado las siguientes pruebas físicas, que mayoritariamente componen la batería Eurofit: abdominales en 30'', velocidad 5x10, flexibilidad (test de Wells), lanzamiento balón medicinal a una mano, lanzamiento balón medicinal a dos manos, Course-navette, coordinación en desplazamiento y salto horizontal desde parado

4.1.- Análisis descriptivo global por Pruebas y fecha

En la tabla 4.1a se presentan los resultados globales obtenidos en las pruebas físicas pasadas al alumnado en septiembre de 2012 y en junio 2013 de manera global.

Tabla 4.1a: Resultados para el total de muestra de las pruebas físicas-Septiembre 2012

FECHA	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Abdominales en 30''	41	4	25	16,24	5,338
	Velocidad 5x10	41	17,11	27,64	22,9759	1,84675
	Flexibilidad (Test de Wells)	41	1	26	8,93	7,281
	Balón Medicinal 1 mano.	41	190	611	389,34	117,764
	Balón Medicinal 2 manos	41	200	565	363,49	88,009
	Course Navette	41	1	8	3,29	1,897
	Coordinación desplazamiento	41	10	32	22,95	5,472
	Salto longitudinal	41	,83	1,73	1,3095	,23423

Tabla 4.1b: Resultados para el total de muestra de las pruebas físicas-Junio 2013

FECHA	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Junio 2013	Abdominales en 30''	41	4	31	20,76	5,544
	Velocidad 5x10	41	19,54	26,76	22,3776	1,92354
	Flexibilidad (Test de Wells)	41	1	27	8,15	7,143
	Balón Medicinal 1 mano.	41	235	730	457,88	123,391
	Balón Medicinal 2 manos	41	217	621	398,78	94,429
	Course Navette	41	1	9	4,21	2,239
	Coordinación desplazamiento	41	16	35	26,22	5,141
	Salto longitudinal	41	1,07	1,88	1,4590	,21034

Las tablas 4.1a y 4.1b nos indican los resultados de las pruebas físicas, tanto de septiembre de 2012 como de junio de 2013. En ellas podemos destacar varios aspectos desde su análisis.

- En general, ha habido mejoría atendiendo a las medias, máximos y mínimos de las marcas obtenidas por los chicos y las chicas de la muestra. Podemos determinar que las pruebas donde la fuerza era la capacidad física preponderante, el aumento ha sido mayor, incluso, se ha producido mejora en la prueba de flexibilidad.
- En esa línea se ha producido una mejoría notable en las pruebas de abdominales en 30'', lanzamiento de balón medicinal (ambas manos, pero mayor con una sola mano) y salto longitudinal.
- Los resultados máximos de algunas pruebas no destacan una notable mejoría pero si atendemos a la media obtenida, podemos observar como el resultado del grupo si ha mejorado.
- Es interesante destacar el resultado comparativo de la medida de dispersión. En este caso, la desviación típica de pruebas como el Salto de longitud, Coordinación de desplazamiento y Flexibilidad ha disminuido mostrando una homogeneidad en las marcas de cada chico o chica.
- Por el contrario, en las pruebas de Abdominales 30'', Velocidad 5x10, Lanzamiento de balón medicinal (uno o dos manos) y Course Navette ha aumentado el valor de dispersión, indicando una mayor heterogeneidad de los resultados en junio de 2013.

4.2.- Análisis descriptivo por género y fecha del global de la muestra

A continuación se presentan las relaciones estadísticas descriptivas por grupos. En la tabla 4.2a se establecen las diferencias por género, e incluyendo los valores de la media y la desviación típica.

Tabla 4.2a: Descriptiva por género del global de la muestra en septiembre 2012

PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30''	Chicas	21	4	19	12,86	4,963
	Chicos	20	16	25	19,80	2,840
Velocidad 5x10	Chicas	21	21,82	27,64	24,0433	1,31886
	Chicos	20	17,11	25,10	21,8550	1,66348
Flexibilidad (Test de Wells)	Chicas	21	21,82	27,64	24,0433	1,31886
	Chicos	20	1	22	8,30	6,959
Balón Medicinal 1 manos	Chicas	21	190	565	342,48	83,942
	Chicos	20	260	611	438,55	129,626
Balón Medicinal 2 manos	Chicas	21	200	542	335,10	75,301
	Chicos	20	256	565	393,30	92,256
Course Navette	Chicas	21	1	5	2,29	,956
	Chicos	20	1	8	4,35	2,078
Coordinación desplazamiento	Chicas	21	13	29	21,67	4,542
	Chicos	20	10	32	24,30	6,131
Salto longitudinal	Chicas	21	,83	1,71	1,2195	,21992
	Chicos	20	1,01	1,73	1,4040	,21505

- El análisis de los datos obtenidos de las pruebas físicas en septiembre de 2012 destaca la superioridad de los chicos sobre las chicas en las pruebas donde la Fuerza y la velocidad tienen un papel importante. Las chicas muestran mejor resultado en la prueba de Flexibilidad, en el resto de pruebas, el resultado medio de los chicos siempre es superior.
- Cabe destacar la mayor heterogeneidad de los resultados de los chicos en la prueba de Lanzamiento de balón medicinal aunque son superiores a los resultados de las chicas. Esto nos indica la existencia de distintas capacidades entre los chicos.
- Si atendemos a la prueba de Flexibilidad, donde las chicas son superiores notablemente, las chicas muestran menor dispersión en comparación con los chicos.
- Por último, en la prueba de Salto de longitud, la diferencia es escasa hacia los chicos. Atendiendo posiblemente al componente coordinativo de la misma.

Tabla 4.2b: Descriptiva por género del global de la muestra en junio 2013

PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30''	Chicas	21	4	24	17,71	4,638
	Chicos	20	17	31	23,95	4,594
Velocidad 5x10	Chicas	21	21,23	26,76	23,7433	1,49278
	Chicos	20	19,54	23,06	20,9435	1,10333
Flexibilidad (Test de Wells)	Chicas	21	1	27	9,43	7,678
	Chicos	20	1	21	6,80	6,453
Balón Medicinal 1 manos	Chicas	21	235	557	392,33	83,101
	Chicos	20	260	730	526,70	122,680
Balón Medicinal 2 manos	Chicas	21	217	492	361,29	65,453
	Chicos	20	256	621	438,15	105,249
Course Navette	Chicas	21	1	7	3,19	1,462
	Chicos	20	1	9	5,28	2,441
Coordinación desplazamiento	Chicas	21	16	31	24,24	4,592
	Chicos	20	18	35	28,30	4,953
Salto longitudinal	Chicas	21	1,07	1,71	1,3900	,18499
	Chicos	20	1,18	1,88	1,5315	,21524

- El análisis de la tabla 4.2b, donde se organizan los resultados de las pruebas físicas realizadas en junio de 2013, nos muestran aspectos similares a la medición anterior aunque con datos de interés.
- De igual modo, las chicas muestran valores superiores sólo en las prueba de Flexibilidad. Los chicos superan a las chicas en el resto de pruebas, destacando las pruebas donde prevalece la fuerza y la velocidad, por encima de otra capacidad física.
- En esta ocasión, los resultados son más homogéneos aunque los chicos sean superiores. Incluso, podemos observar en los valores mostrados de la desviación típica (medida de dispersión) resultados muy parecidos, indicando una homogeneidad en cuanto a los resultados parciales a tendiendo a la variable género.
- Un detalle interesante observado es el empeoramiento de los resultados en la prueba de Flexibilidad (Test de Wells) en las chicas. Si comparamos con la anterior medición (septiembre de 2012) nos indica una disminución, aunque ligera en esta prueba. Interpretamos que el aumento de la fuerza y el desarrollo corporal, han influido en este descenso.

4.3.- Análisis descriptivo y comparativo por prueba, género y fecha

Tabla 4.3a: Prueba abdominales en 30" por género y fecha						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Chicas	21	4	19	12,86	4,963
	Chicos	20	16	25	19,80	2,840
Junio 2013	Chicas	21	4	24	17,71	4,638
	Chicos	20	17	31	23,95	4,594

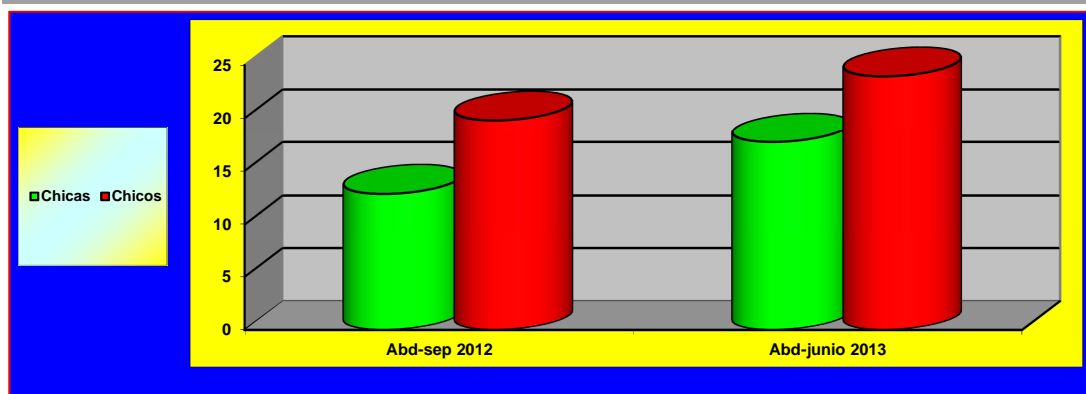


Figura 4.4a: Gráfico prueba abdominales en 30" por género y fecha

Tabla 4.3b: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre	Se han asumido varianzas iguales	4,411	,042	5,305	39	,000	6,843	1,290	4,234	9,452
	No se han asumido varianzas iguales			5,366	33,221	,000	6,843	1,275	4,249	9,436
Junio	Se han asumido varianzas iguales	,541	,466	4,323	39	,000	6,236	1,442	3,318	9,153
	No se han asumido varianzas iguales			4,324	38,936	,000	6,236	1,442	3,319	9,153

Como se puede observar en la tabla 4.4a los chicos presentan mayor puntuación de media en la prueba. El análisis del resto de parámetros nos muestra valores prácticamente similares. Tanto en la media como en el resto de los parámetros analizados nos destacan un aumento de la capacidad de fuerza abdominal del alumnado de septiembre de 2012 a junio de 2013.

En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas con un valor de $p=0,000$.

Tabla 4.3c: Prueba Velocidad 5x10 metros						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Septiembre 2012	Chicas	21	21,82	27,64	24,0433	1,31886
	Chicos	20	17,11	25,10	21,8550	1,66348
Junio	Chicas	21	21,23	26,76	23,7433	1,49278
	Chicos	20	19,54	23,06	20,9435	1,10333

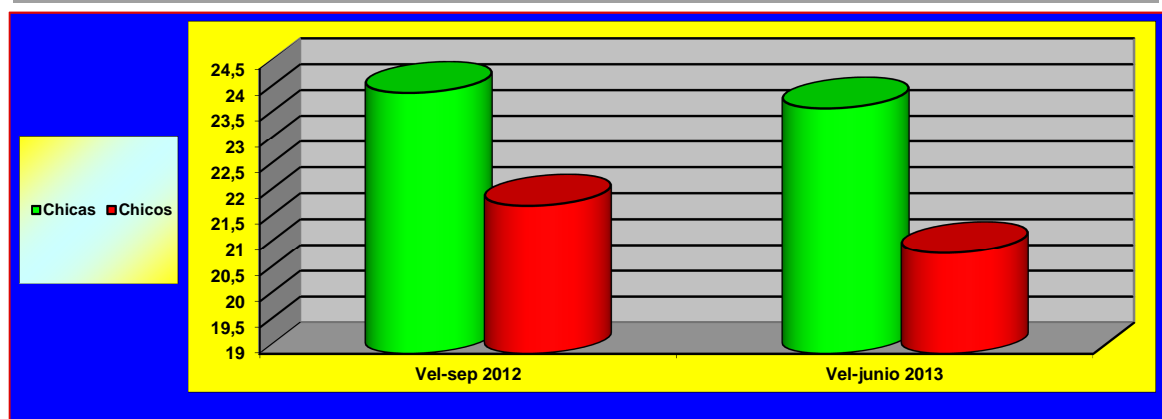


Figura 4.4b: Gráfico prueba Velocidad 5x10 metros

Tabla 4.3d: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	5,336	,026	5,461	39	,000	6,943	1,271	4,371	9,514
	No se han asumido varianzas iguales			5,531	32,119	,000	6,943	1,255	4,386	9,500
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	2,173	,149	-6,02	39	,000	-2,645	,43902	-3,533	-1,7577
	No se han asumido varianzas iguales			-6,17	37,661	,000	-2,645	,42823	-3,512	-1,7785

Los valores reflejados en la tabla 4.4b nos muestra una disminución de los resultados obtenidos de septiembre de 2012 a junio de 2013. Es decir, el alumnado en general, obtiene peores marcas en la prueba de velocidad. Los manuales de acondicionamiento físico indican que los chicos y chicas cuando comienzan la adolescencia muestran una disminución de la capacidad física básica: velocidad. Esto es debido a la falta de coordinación resultante del desarrollo corporal de los mismos. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas con un valor de $p=0,000$.

Tabla 4.3e: Prueba Flexibilidad (test de Wells)						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Chicas	21	1	26	9,52	7,698
	Chicos	20	1	22	8,30	6,959
Junio	Chicas	21	1	27	9,43	7,678
	Chicos	20	1	21	6,80	6,453

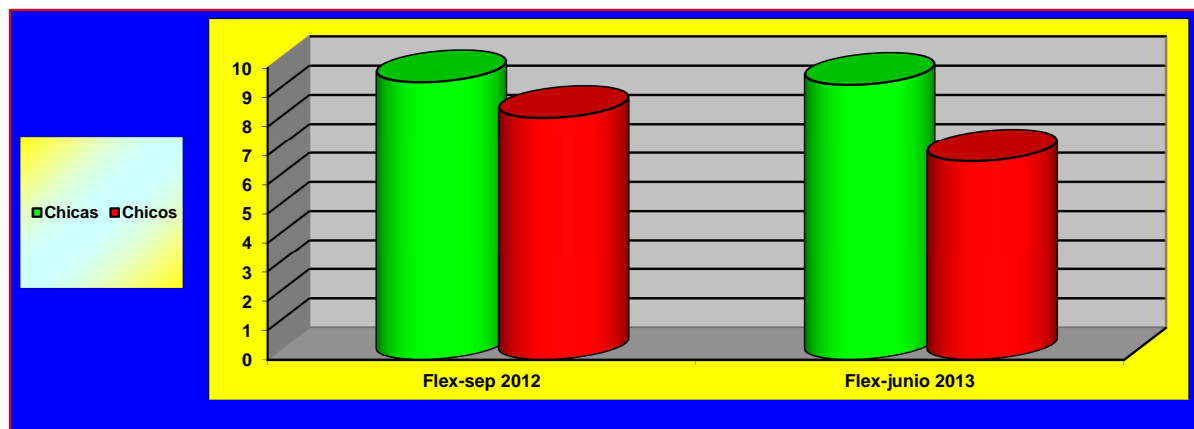


Figura 4.4c: Prueba Flexibilidad (test de Wells)

Tabla 4.3f: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	,614	,438	-,533	39	,597	-1,224	2,296	-5,867	3,420
	No se han asumido varianzas iguales			-,534	38,900	,596	-1,224	2,290	-5,856	3,408
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	1,316	,258	-,864	39	,393	-1,940	2,244	-6,480	2,599
	No se han asumido varianzas iguales			-,876	38,980	,387	-1,940	2,216	-6,422	2,541

Ante los resultados obtenidos en la prueba de flexibilidad, se muestran valores habituales: las chicas, en general, poseen una mayor flexibilidad en comparación con los chicos. De igual modo, observamos una disminución de los valores medios en ambos sexos, mucha más significativa en las chicas.

En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, no encontramos en ninguno de los casos diferencias significativas.

Tabla 4.3g: Prueba Lanzamiento de Balón medicinal 1 mano						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Chicas	21	190	565	342,48	83,942
	Chicos	20	260	611	438,55	129,626
Junio	Chicas	21	235	557	392,33	83,101
	Chicos	20	260	730	526,70	122,680

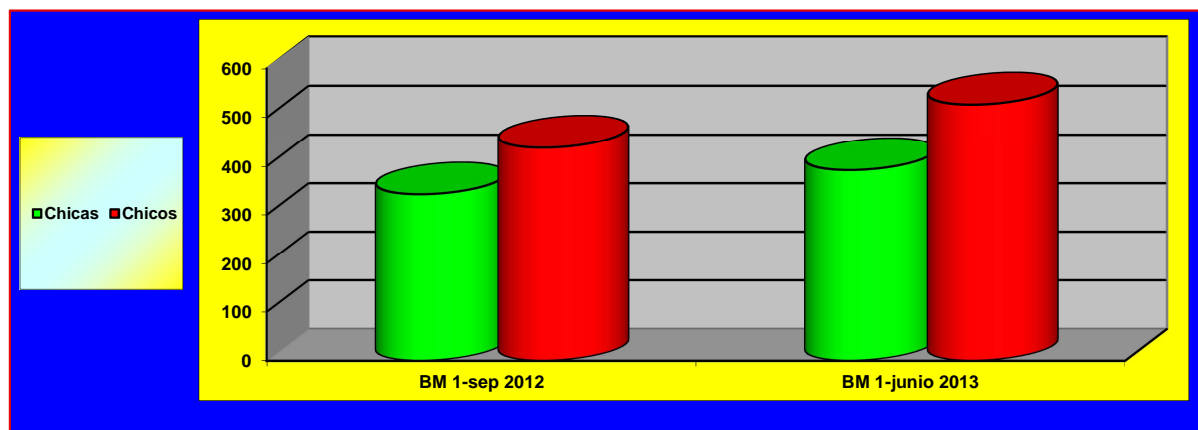


Figura 4.4d: Gráfico prueba Lanzamiento de Balón medicinal 1 mano

Tabla 4.3h: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	8,197	,007	2,831	39	,007	96,074	33,939	27,426	164,722
	No se han asumido varianzas iguales			2,802	32,311	,009	96,074	34,288	26,257	165,890
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	2,364	,132	3,752	39	,001	125,876	33,547	58,020	193,732
	No se han asumido varianzas iguales			3,656	31,545	,001	125,876	34,428	55,709	196,043

Los resultados obtenidos en la prueba de lanzamiento de balón medicinal con una mano nos muestran, por una parte, una superioridad de los valores obtenidos por los chicos en comparación con las chicas y, por otra, un aumento de los valores medios obtenidos en comparación por la fecha. En este último caso, tanto chicas como chicos han mejorado sus resultados medios. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas. Así en septiembre el valor es de $p=0,007$ en chicos y de $p=0,009$ en chicas, mientras en junio aparecen diferencias en la comparativa de chicos y chicas con un valor de $p=0,001$.

Tabla 4.3i: Prueba Lanzamiento de Balón medicinal 2 manos						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Septiembre 2012	Chicas	21	200	542	335,10	75,301
	Chicos	20	256	565	393,30	92,256
Junio	Chicas	21	217	492	361,29	65,453
	Chicos	20	256	621	438,15	105,249

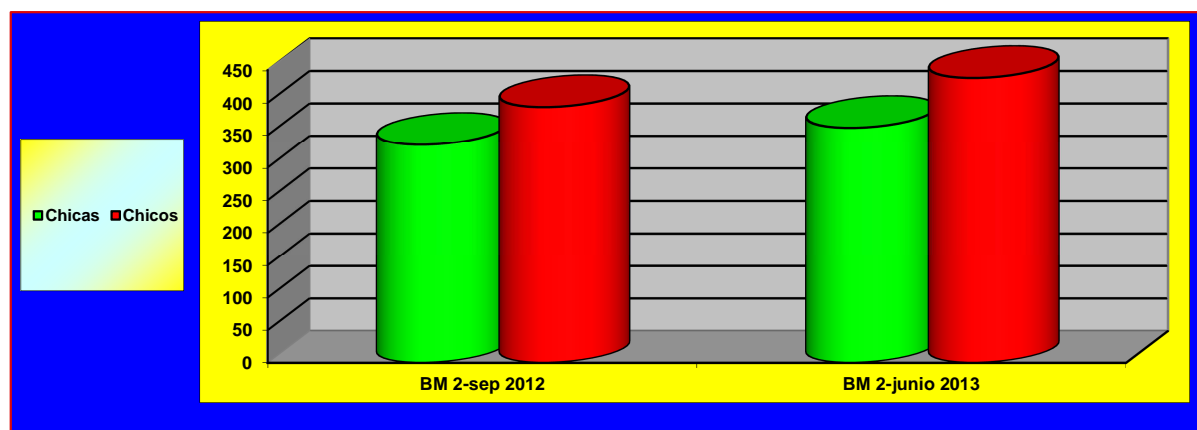


Figura 4.4e: Gráfico prueba Lanzamiento de Balón medicinal 2 manos

Tabla 4.3j: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	1,266	,267	2,218	39	,032	58,205	26,242	5,126	111,284
	No se han asumido varianzas iguales			2,207	36,717	,034	58,205	26,374	4,753	111,657
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	3,323	,076	2,486	39	,017	69,167	27,828	12,881	125,454
	No se han asumido varianzas iguales			2,408	29,763	,022	69,167	28,720	10,494	127,841

Los resultados de la prueba de lanzamiento de balón medicinal con dos manos indican, al igual que en la prueba anterior, valores medios superiores en los chicos en comparación con las chicas y una mejora de septiembre de 2012 a junio de 2013. En este caso, las diferencias no han sido tan amplias como en la prueba con una mano. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas. Así en septiembre el valor es de $p=0,032$ en chicos y de $p=0,034$ en chicas, mientras en junio aparecen diferencias en la comparativa de chicos $p=0,017$ y de chicas con un valor de $p=0,022$.

Tabla 4.3k: Prueba de Course Navette						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Chicas	21	1	5	2,29	,956
	Chicos	20	1	8	4,35	2,078
Junio	Chicas	21	1	7	3,19	1,462
	Chicos	20	1	9	5,28	2,441

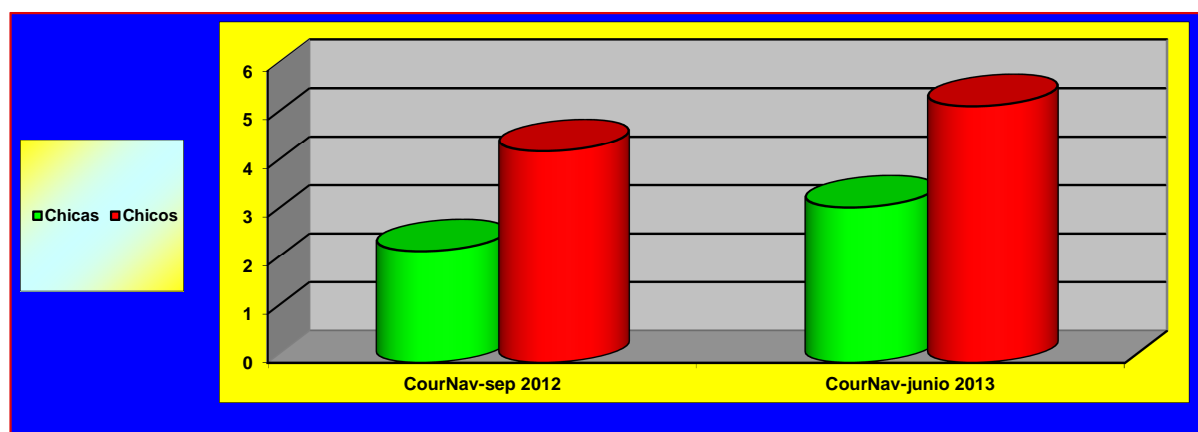


Figura 4.4f: Gráfico prueba de Course Navette

Tabla 4.3l: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	13,828	,001	4,119	39	,000	2,064	,501	1,051	3,078
	No se han asumido varianzas iguales			4,053	26,414	,000	2,064	,509	1,018	3,111
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	3,102	,086	2,904	39	,006	1,870	,644	,567	3,172
	No se han asumido varianzas iguales			2,813	29,762	,009	1,870	,665	,512	3,227

Los valores obtenidos en la prueba de Course- Navette muestran una mejora sustancial, tanto en chicos como en chicas, al confrontar los resultados obtenidos de septiembre de 2012 con los de junio de 2013. Los chicos presentan valores medios más altos en comparación con las chicas y, de igual modo, son los chicos los que obtienen puntuaciones más altas en esta prueba física. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas. Así en septiembre el valor es de $p=0,000$ en chicos y en chicas, mientras en junio aparecen diferencias en la comparativa de chicos $p=0,006$ y de chicas con un valor de $p=0,009$.

Tabla 4.3m: Prueba Coordinación en desplazamiento						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TIP.
Septiembre 2012	Chicas	21	13	29	21,67	4,542
	Chicos	20	10	32	24,30	6,131
Junio	Chicas	21	16	31	24,24	4,592
	Chicos	20	18	35	28,30	4,953

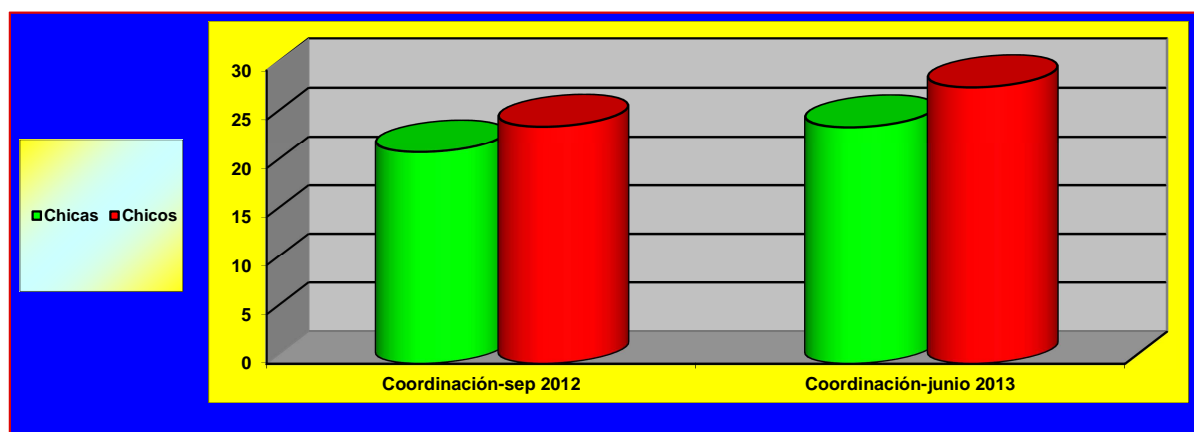


Figura 4.4g: Prueba Coordinación en desplazamiento

Tabla 4.3n: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	2,202	,146	1,568	39	,125	2,633	1,679	-,764	6,030
	No se han asumido varianzas iguales			1,557	34,977	,129	2,633	1,692	-,801	6,068
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	,615	,437	2,672	39	,011	4,005	1,499	,973	7,037
	No se han asumido varianzas iguales			2,648	36,434	,012	4,005	1,512	,939	7,070

La mejoría de los resultados obtenidos en la prueba de coordinación del desplazamiento, tanto de chicos como de chicas, es palpable. Como muestra la tabla 4.4g, los chicos y las chicas obtienen valores medios superiores en la comparación de septiembre de 2012 a junio de 2013. También se puede comprobar como los chicos tienen valores medios superiores y son los que consiguen mayor mejoría de los mismos. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos diferencias significativas solo en la medición de Junio con un valor de $p=0,011$ en chicos y de $p=0,012$ en chicas.

Tabla 4.3ñ: Prueba de Salto horizontal desde parado						
PRUEBAS	GÉNERO	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Septiembre 2012	Chicas	21	,83	1,71	1,2195	,21992
	Chicos	20	1,01	1,73	1,4040	,21505
Junio	Chicas	21	1,07	1,71	1,3900	,18499
	Chicos	20	1,18	1,88	1,5315	,21524

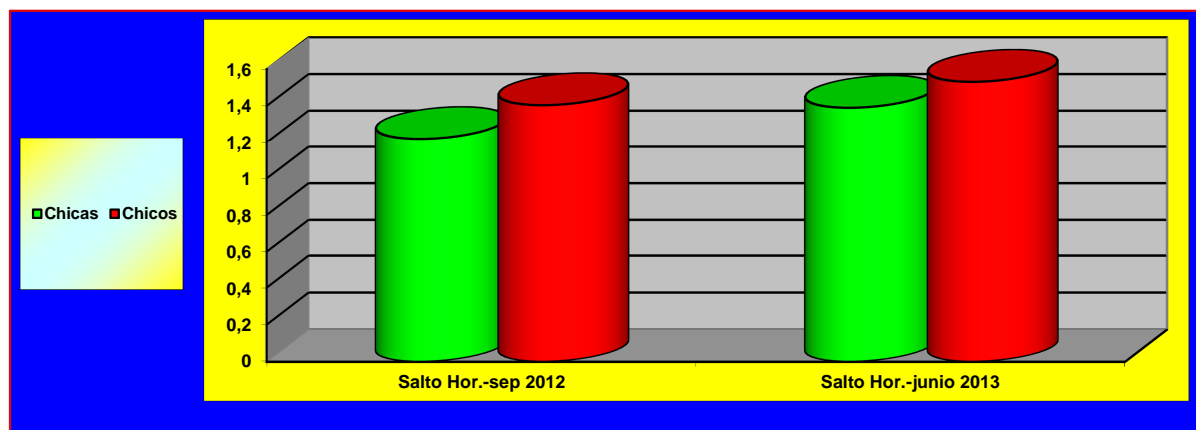


Figura 4.4h: Gráfico prueba de Salto horizontal desde parado

Tabla 4.3o: Prueba "T" para la igualdad de las medias										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Septiembre 2012	Se han asumido varianzas iguales	,021	,884	2,714	39	,010	,18448	,06797	,04698	,32197
	No se han asumido varianzas iguales			2,715	38,970	,010	,18448	,06794	,04706	,32189
Junio 2013	Se han asumido varianzas iguales	1,364	,250	2,373	39	,023	,14797	,06237	,02182	,27412
	No se han asumido varianzas iguales			2,339	35,011	,025	,14797	,06326	,01954	,27640

Ante los resultados mostrados en la tabla 4.4h, podemos indicar que el alumnado ha mejorado su puntuación en la prueba de salto horizontal desde parado. Los chicos muestran valores medios más altos en comparación con las chicas pero son éstas últimas quienes más han mejorado. En el análisis comparativo por la prueba "T" para la igualdad de las medias, encontramos en todos los casos diferencias significativas. Así en septiembre el valor es de $p=0,010$ en chicos y de $p=0,010$ en chicas, mientras en junio aparecen diferencias en la comparativa de chicos $p=0,023$ y de chicas con un valor de $p=0,025$.

4.4.- Análisis de las Pruebas Físicas por edad, género y fecha

Para finalizar el análisis descriptivo y comparativo de los resultados de las pruebas físicas, exponemos a continuación las tablas con los datos, teniendo en cuenta la edad, el género y la fecha de realización de las pruebas.

Tabla 4.4a: Análisis de las Pruebas Físicas de los chicos por edad en septiembre 2012

SEXO	EDAD	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
CHICOS	10 años	Abdominales en 30''	2	17	18	17,50	,707
		Velocidad 5x10	2	21,14	22,70	21,9200	1,10309
		Flexibilidad (Test de Wells)	2	3	19	11,00	11,314
		Balón Medicinal 1mano.	2	587	598	592,50	7,778
		Balón Medicinal 2manos	2	407	497	452,00	63,640
		Course Navette	2	6	6	6,00	,000
		Coordinación desplazamiento	2	29	32	30,50	2,121
		Salto longitudinal	2	1,54	1,56	1,5500	,01414
	11 años	Abdominales en 30''	15	16	25	20,47	2,973
		Velocidad 5x10	15	17,11	25,10	21,8067	1,80433
		Flexibilidad (Test de Wells)	15	1	22	9,07	6,912
		Balón Medicinal 1mano.	15	260	611	429,80	115,846
		Balón Medicinal 2manos	15	256	565	397,93	88,545
		Course Navette	15	2	8	4,03	1,932
		Coordinación desplazamiento	15	10	32	23,73	6,464
		Salto longitudinal	15	1,01	1,73	1,3660	,23030
	12 años	Abdominales en 30''	3	17	19	18,00	1,000
		Velocidad 5x10	3	20,50	23,83	22,0533	1,67620
		Flexibilidad (Test de Wells)	3	1	4	2,67	1,528
		Balón Medicinal 1mano.	3	260	599	379,67	190,211
		Balón Medicinal 2manos	3	256	470	331,00	120,503
		Course Navette	3	1	7	4,83	3,329
		Coordinación desplazamiento	3	18	26	23,00	4,359
		Salto longitudinal	3	1,39	1,67	1,4967	,15144

Los datos arrojados en la tabla 4.5a nos muestran aspectos interesantes a reseñar. En primer lugar, aunque los datos generales han mostrado la tendencia a la baja en la prueba de velocidad conforme avanza la edad media de la submuestra, en el caso de los chicos en septiembre de 2012, éstos no disminuyen sus resultados. De igual modo, los valores medios de la fuerza disminuyen conforme aumenta la edad del subgrupo. Esto contradice la teoría arrojada en los manuales de acondicionamiento físico. Por el contrario, la flexibilidad presenta una tendencia a la baja y la resistencia una tendencia al alza. Ambos casos están consonancia con las teorías sobre acondicionamiento físico.

Tabla 4.4b: Análisis de las Pruebas Físicas de las chicas por edad en septiembre 2012

SEXO	EDAD	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
C H I C A S	10 años	Abdominales en 30''	2	13	19	16,00	4,243
		Velocidad 5x10	2	23,19	25,51	24,3500	1,64049
		Flexibilidad (Test de Wells)	2	5	17	11,00	8,485
		Balón Medicinal 1mano	2	230	347	288,50	82,731
		Balón Medicinal 2manos	2	276	354	315,00	55,154
		Course Navette	2	3	3	2,50	,000
		Coordinación desplazamiento	2	19	29	24,00	7,071
		Salto longitudinal	2	1,22	1,22	1,2200	,00000
	11 años	Abdominales en 30''	15	4	18	12,87	4,627
		Velocidad 5x10	15	21,82	27,64	23,8260	1,38578
		Flexibilidad (Test de Wells)	15	1	26	9,33	7,898
		Balón Medicinal 1mano	15	190	565	351,40	90,525
		Balón Medicinal 2manos	15	200	542	344,60	81,998
		Course Navette	15	1	5	2,13	1,026
		Coordinación desplazamiento	15	13	28	21,67	4,402
		Salto longitudinal	15	,83	1,51	1,2087	,21765
	12 años	Abdominales en 30''	4	4	19	11,25	6,946
		Velocidad 5x10	4	23,35	25,42	24,7050	,92436
		Flexibilidad (Test de Wells)	4	1	19	9,50	8,851
		Balón Medicinal 1mano	4	260	415	336,00	63,681
		Balón Medicinal 2manos	4	256	363	309,50	61,776
		Course Navette	4	2	4	2,75	,866
		Coordinación desplazamiento	4	14	26	20,50	5,000
		Salto longitudinal	4	1,03	1,71	1,2600	,31401

Atendiendo a los resultados de la tabla 4.5b podemos señalar que los valores medios obtenidos arrojan una interpretación distinta en comparación con los anteriores de la muestra de chicos. Como observamos las chicas no presentan una tendencia a la baja en los resultados de las pruebas de velocidad, fuerza y/o flexibilidad. Esto nos indica un grupo-muestra muy distinto al de los chicos.

En esa línea, las chicas manifiestan una clara evolución en aspectos como la fuerza, presentando una clara mejoría. De igual modo, las pruebas de velocidad también nos indican mejores resultados y, por último, podemos comprobar valores medios altos en la prueba de flexibilidad.

Tabla 4.4c: Análisis de las Pruebas Físicas de los chicos por edad en junio 2013

SEXO	EDAD	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
C H I C O S	11 años	Abdominales en 30''	8	20	31	25,50	4,440
		Velocidad 5x10	8	19,63	23,06	21,1825	1,39065
		Flexibilidad (Test de Wells)	8	1	21	8,38	7,652
		Balón Medicinal 1 mano	8	400	692	544,50	100,166
		Balón Medicinal 2manos	8	356	621	467,75	94,082
		Course Navette	8	2	8	4,69	2,329
		Coordinación desplazamiento	8	24	33	28,75	3,454
		Salto longitudinal	8	1,22	1,79	1,4975	,19754
	12 años	Abdominales en 30''	9	18	29	24,33	4,213
		Velocidad 5x10	9	19,54	22,12	20,6989	1,02053
		Flexibilidad (Test de Wells)	9	1	17	7,22	5,805
		Balón Medicinal 1 mano	9	292	651	515,22	111,217
		Balón Medicinal 2 manos	9	266	560	408,78	94,129
		Course Navette	9	2	9	5,78	2,238
		Coordinación desplazamiento	9	19	35	29,11	5,776
		Salto longitudinal	9	1,18	1,88	1,5811	,26227
	13 años	Abdominales en 30''	3	17	22	18,67	2,887
		Velocidad 5x10	3	20,67	21,35	21,0400	,34395
		Flexibilidad (Test de Wells)	3	1	2	1,33	,577
		Balón Medicinal 1 mano	3	260	730	513,67	237,214
		Balón Medicinal 2 manos	3	256	605	447,33	176,919
		Course Navette	3	1	9	5,33	3,884
		Coordinación desplazamiento	3	18	29	24,67	5,859
		Salto longitudinal	3	1,40	1,57	1,4733	,08737

Los datos expuestos en la tabla 4.5c nos muestran que los chicos con mayor edad presentan menor puntuación en pruebas de flexibilidad y coordinación. Aspecto que coincide con lo que las teorías de acondicionamiento físico nos indican. Pensamos que el grupo de chicos están comenzando el periodo de la adolescencia y esto les supone una evolución errática que les conduce a problemas de coordinación que se trasladan a una menor puntuación media en las pruebas. Este hecho se puede comprobar en mayor medida en las pruebas donde la técnica puede suponer un handicap en su resultado final.

Tabla 4.4d: Análisis de las Pruebas Físicas de las chicas por edad en junio 2013

SEXO	EDAD	PRUEBAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
CHICAS	11 años	Abdominales en 30''	8	11	22	17,13	3,357
		Velocidad 5x10	8	21,38	26,76	23,6800	1,64819
		Flexibilidad (Test de Wells)	8	1	27	9,25	9,423
		Balón Medicinal 1 mano	8	300	455	376,25	54,065
		Balón Medicinal 2 manos	8	217	367	323,25	46,815
		Course Navette	8	1	7	3,50	1,909
		Coordinación desplazamiento	8	16	30	25,13	4,673
		Salto longitudinal	8	1,07	1,62	1,3163	,17776
	12 años	Abdominales en 30''	11	4	24	17,00	5,138
		Velocidad 5x10	11	21,23	25,87	23,6436	1,55025
		Flexibilidad (Test de Wells)	11	1	16	7,91	5,957
		Balón Medicinal 1 mano	11	235	536	401,09	83,733
		Balón Medicinal 2 manos	11	314	492	387,45	50,334
		Course Navette	11	2	5	3,00	1,183
		Coordinación desplazamiento	11	16	30	23,00	4,472
		Salto longitudinal	11	1,20	1,69	1,4264	,16907
	13 años	Abdominales en 30''	2	24	24	24,00	,000
		Velocidad 5x10	2	24,33	24,76	24,5450	,30406
		Flexibilidad (Test de Wells)	2	16	21	18,50	3,536
		Balón Medicinal 1 mano	2	260	557	408,50	210,011
		Balón Medicinal 2 manos	2	256	483	369,50	160,513
		Course Navette	2	2	4	3,00	1,414
		Coordinación desplazamiento	2	24	31	27,50	4,950
		Salto longitudinal	2	1,26	1,71	1,4850	,31820

Los resultados de las pruebas expuestos en la tabla 4.5d nos indican valores medios con una tendencia al alza. Las pruebas de fuerzas muestran como el grupo de las chicas de junio de 2013 están inmersas en la adolescencia porque obtienen valores superiores y, por el contrario, la prueba de flexibilidad nos arroja una tendencia a la baja.

4.5.- Discusión de los resultados de las pruebas físicas

La condición física es parte fundamental de la salud y se erige como componente relevante (Torres-Guerrero, 2008). Los tests de la batería EUROFIT se consideran instrumentos muy fiables y capaces de valorar los principales componentes de la condición física en niños y niñas en edad escolar. De igual modo, suponen una herramienta económica y de fácil uso en la escuela aunque también han sido aplicados con éxito a grupos de edad superior (Grosser y Starischka, 1981; Linares, 1992; Morales, 2009).

Como indicábamos en el Capítulo de Metodología, la Batería Eurofit persigue el planteamiento de crear unos únicos criterios de valoración de la condición física para que estos datos puedan ser fiables y se puedan contrastar con otros de distintas muestras. Son de fácil aplicación, como mencionábamos anteriormente, y son muy útiles para el uso en centros educativos así como en entes deportivos. Además de las pruebas explicitadas de la batería Eurofit, se ha incluido la prueba de Coordinación en desplazamiento, para determinar los niveles de coordinación dinámica general.

Al analizar diversos estudios cuyos objetivos son similares a los nuestros, consideramos oportunos detenernos en la investigación de Casajús (1990). El estudio se centra en la práctica deportiva, natación y atletismo, de un grupo de escolares. Los resultados mostraban resultados similares a los nuestros en el test de abdominales en 30" y mayor potencia de piernas en el salto horizontal.

Otro estudio, en este caso con una muestra de 1.420 chicos y chicas de 10 a 15 años, pertenecientes a centros de educación Primaria y centros de Secundaria, fue realizado por Sainz-Varona (1992). El cual pretendía estudiar y valorar la condición física del alumnado descrito mediante el uso y aplicación de la Batería Eurofit. Los principales resultados obtenidos por la investigación mostraron que las chicas muestran una evolución creciente durante los años 10-12 en pruebas como potencia aeróbica, fuerza funcional y/o fuerza de tronco (resistencia). Por el contrario, las pruebas que se consideran de fuerza (salto horizontal y prueba abdominal) son dominadas por los chicos en comparación con las chicas. De igual modo, los chicos muestran un mayor crecimiento de esta cualidad a lo largo de los años de la adolescencia.

Si comparamos nuestros resultados con los obtenidos por Pérez, García-Gallo y Gil (1998), coincidimos en que los chicos obtienen mejores resultados, en general, cuando son comparados con los resultados obtenidos por las chicas en las mismas pruebas. La flexibilidad es la excepción de esta afirmación, tanto en nuestro estudio como el mencionado, las chicas mostraban mejores datos.

En los datos obtenidos en la prueba de condición física para valorar la resistencia aeróbica por el alumnado de nuestra muestra, observamos que son levemente inferiores a los hallados por Águila-Soto, Casimiro-Andújar y Moya-Cervantes (1998). En este caso, los chicos obtuvieron una media de 6 periodos y las chicas una media de 3,87. La referencia está tomada con la muestra de 12 años del estudio. Al igual, nuestro estudio señala una supremacía en la prueba de resistencia de los chicos sobre las chicas.

En cuanto al salto horizontal, los resultados de nuestra investigación nos señalan una mejoría significativa de una medición a otra. En ese sentido, Naranjo et al. (1999) realizó un estudio de condición física a una muestra de 103 niños con edades similares a la nuestra. Los resultados del estudio indican valores similares a los nuestros en la medición de septiembre de 2012 y afirman que, en las mediciones posteriores realizadas en el estudio bianual de los autores, no existe una mejoría notable porque aún no hay un desarrollo muscular que permita esa mejoría. En nuestro caso, la medición de junio de 2013 si muestra una notable mejoría, sobre todo, en la población de chicas.

De especial interés para nuestro estudio es la investigación de Gómez-Puerto, Berral de la Rosa, Viana y Berral (2002). Los instrumentos de recogida de datos fueron similares a los nuestros y con una muestra con edades análogas a nuestro estudio. En este caso, participaron en el estudio un total de 1097 chicos y chicas de la provincia de Córdoba de entre 10 y 14 años. Los principales resultados recogidos por los autores señalan que *“los resultados de las pruebas físicas realizadas mejoran a medida que disminuyen los valores del IMC, el porcentaje de grasa y la endomorfia corregida, estando relacionados positivamente con una alta mesomorfia”*. Por último, observan que *“una relación negativa de la ectomorfia con las pruebas de 50 metros lisos y resistencia de 1000 metros y positiva con la flexibilidad profunda, el salto horizontal y el número de abdominales en 30 segundos”*.

Cebrián (2007), en su investigación con alumnado de Educación Primaria de la Costa Granadina, encontró valores medios para la prueba de *course navette* en el alumnado de 12 años de 4,93 periodos, con un rango mínimo de 2 y un rango máximo de 9 periodos, siendo inferiores a los de nuestro estudio (junio 2013) en el que los chicos de 12 años obtuvieron de media 5,78 con un rango mínimo de 2 y un máximo de 9 periodos. En el caso de las chicas de 12 años encontró valores medios de 4 periodos, con un rango mínimo de 1 y un máximo de 7 periodos, siendo estos valores superiores a los de nuestro estudio (media de 2,78). En el grupo de 13 años, encontró valores medios para chicos de 5,2 y para chicas de 4,3, similares a los encontrados en nuestra investigación en chicos y superiores en chicas.

En la investigación de Vallejo-Cuéllar (2002), realizada con chico/as catalanes de 12 años, se encuentran valores medios en prueba de flexibilidad de 13,96 para chicos, siendo estos valores superiores a los 7,22 de nuestra muestra, mostrando una gran similitud en chicas (11,55 en su muestra y 9,52 en la nuestra).

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS AL ALUMNADO

SUMARIO DEL CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS APLICADOS AL ALUMNADO

1.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, ESCOLAR Y FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (ADAPTADO DE LA VERSIÓN DE MARSH Y SOUTHERLAND)

3.- ANÁLISIS DEL CAMPO III: CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

4.- ANÁLISIS DEL CAMPO IV: RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PERCEPCIÓN CORPORAL, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO

5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

“Hablamos del cuerpo como algo diferente al organismo; el cuerpo como una construcción social, el cuerpo formado en la historia personal del sujeto, que en la relación que establece con su medio, va constituyendo mediadores psico-socio-culturales y por lo tanto, en cada momento está atravesado por condicionantes sociales”.
ROZENGARDT, R. (2001).


La parte inicial del capítulo nos permite avanzar la estructura del mismo, con la pretensión de mostrar el análisis de los datos recogidos en el cuestionario pasado al alumnado de 6º curso de Educación Primaria del CEIP Atalaya de Atarfe (Granada).

El análisis y discusión de los datos del cuestionario se ha dividido en cinco campos, y han sido los que siguen:

- 1.- ANÁLISIS DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, ESCOLAR Y FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA
- 2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (ADAPTADO DE LA VERSIÓN DE MARSH Y SOUTHERLAND)
- 3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO III: CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG
- 4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PERCEPCIÓN CORPORAL, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO
- 5.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

Los resultados de los cuestionarios fueron trasladados a una hoja de cálculo digital perteneciente al programa estadístico SPSS versión 18.0 para Windows. Los archivos resultantes (extensión .sav), recogían todos los datos de la investigación y han sido tratados estadísticamente por el software informático reseñado.

Atendiendo a las variables de la investigación, las cuales son categóricas, los procedimientos estadísticos empleados han sido los siguientes:

-  *Análisis Descriptivo de los datos.* Para la realización del análisis descriptivo se ha utilizado el procedimiento de frecuencias y porcentajes, como parte del modelo de

Estadísticos Descriptivos. Los datos se han presentado en una tabla con las variables organizadas en sentido vertical ascendente (desde “*totalmente de acuerdo*” hasta “*totalmente en desacuerdo*”, y dividiéndose el grupo en cuatro subgrupos, por género (chicos y chicas) y por fecha (septiembre y junio).

- ✚ Para el *Análisis Comparativo*, El procedimiento que se ha empleado para el análisis comparativo ha sido el de tablas de contingencia. Este procedimiento nos permite conocer con los resultados de las frecuencias obtenidas en el cruce de variables estudiadas. Así podemos concluir cuales son independientes o si están asociadas y en qué grado. A través del test de Chi-cuadrado obtenemos la significatividad tanto unilateral como bilateral que se produce en el cruce de variables. Tomaremos como regla de decisión de existencia de significación, la universalmente aceptada en estadística, que el nivel de significación sea $p < .05$.
- ✚ *Análisis de Correspondencia*. Para realizar el análisis de correspondencia hemos tenido que construir un diagrama cartesiano que se basa en la asociación de las distintas variables analizadas y que nos sirve para analizar las tablas de contingencia construidas anteriormente.

Para facilitar la lectura del análisis de los ítems, consideraremos como apreciación “*negativa*” elegir “*nada de acuerdo*” (1), “*casi nada de acuerdo*” (2), o “*poco de acuerdo*” (3), y como valoración “*positiva*” cuando se elige “*algo de acuerdo*” (4), “*bastante de acuerdo*” (5), o “*totalmente de acuerdo*” (6).

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO I: PERFIL PERSONAL, ESCOLAR Y FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA MUESTRA

I.1.- PERFIL PERSONAL Y ESCOLAR

I.1.1.- Distribución de la Muestra por sexo y curso

SEXO	6ºA		6ºB		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Chicos	9	45	11	52,3	20	48,7
Chicas	11	55	10	47,7	21	51,3
Totales	20	100	21	100	41	100

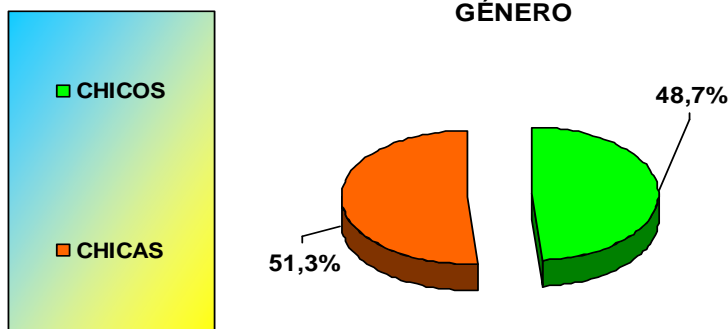
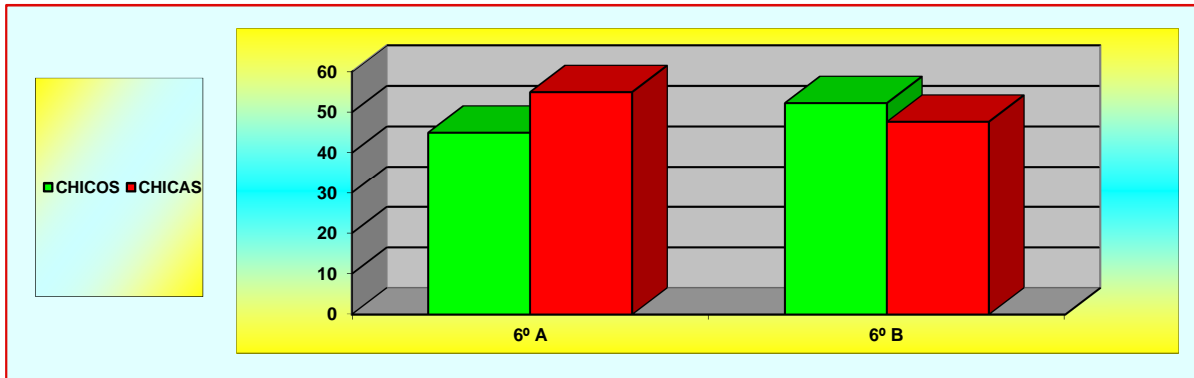


Tabla y Gráficos del ítem I.1.1.- Distribución por curso y género de la Muestra

La muestra de chicos y chicas del grupo presenta a 41 sujetos de los cuales el 51,3% son chicas y el 48,7% son chicos. Se divide en dos subgrupos que corresponden al grupo del nivel educativo. Por una parte, el grupo de A de sexto y por otra, el grupo B de sexto curso.

En ambos casos, la homogeneidad de sexos es similar pero podemos observar como en el grupo B hay un número mayor de chicos (11 alumnos) en oposición a las chicas (10 alumnas). En el grupo A, la situación es a la inversa, las chicas son mayoritarias (11 alumnos) en comparación con los chicos del grupo A (9 alumnos).

I.1.2.- Distribución por Edad del alumnado

	SEPTIEMBRE				JUNIO			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
10	3	15,0	2	9,5	-	-	-	-
11	14	70,0	16	76,2	11	55,0	10	47,6
12	3	15,0	3	14,3	7	35,0	10	47,6
13	-	-	-	-	2	10,0	1	4,8
	20	100	21	100	20	100	21	100

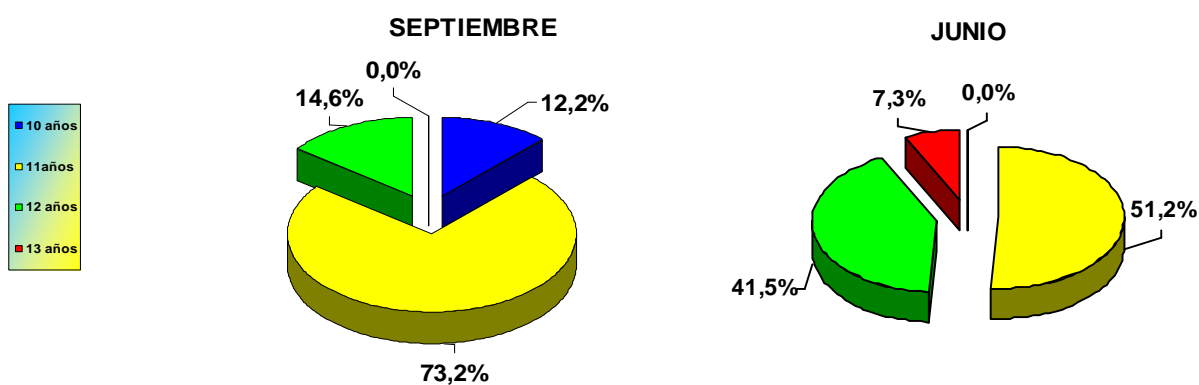


Tabla y Gráficos del ítem I.1.2.: Distribución por Edad del alumnado

El análisis de la edad del alumnado de la muestra nos muestra en septiembre de 2012 una gran mayoría de chicos y chicas con 11 años (73,2%). Siendo más numerosas las chicas en comparación con los chicos.

Por otra parte, la muestra en junio de 2013 nos indica mayor dispersión en las edades de los diferentes individuos del grupo. El 51,2% corresponde al alumnado con 11 años pero podemos observar un avance de la edad del grupo de chicos y chicas de la muestra. En este sentido, el 41,5% tienen 12 años de edad en la medición de junio de 2013.

I.1.3.- Número de hermanos/as

Hermanos	CURSO/SEXO											
	CHICAS				CHICOS				TOTALES			
	Septiembre		Junio		Septiembre		Junio		Septiembre		Junio	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	3	14,3	3	14,3	2	10,0	1	5,0	5	12,2	4	9,8
2	11	52,4	10	47,6	8	40,0	5	25,0	19	46,3	15	36,6
3	4	19,0	6	28,6	7	35,0	7	35,0	11	26,8	13	31,7
4 o más	3	14,3	2	9,5	3	15,0	7	35,0	6	14,6	9	22,0
Totales	21	100,0	21	100,0	20	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

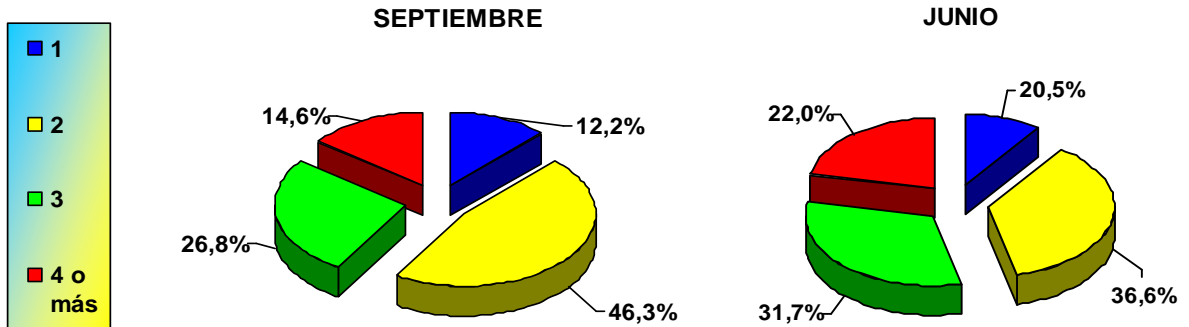
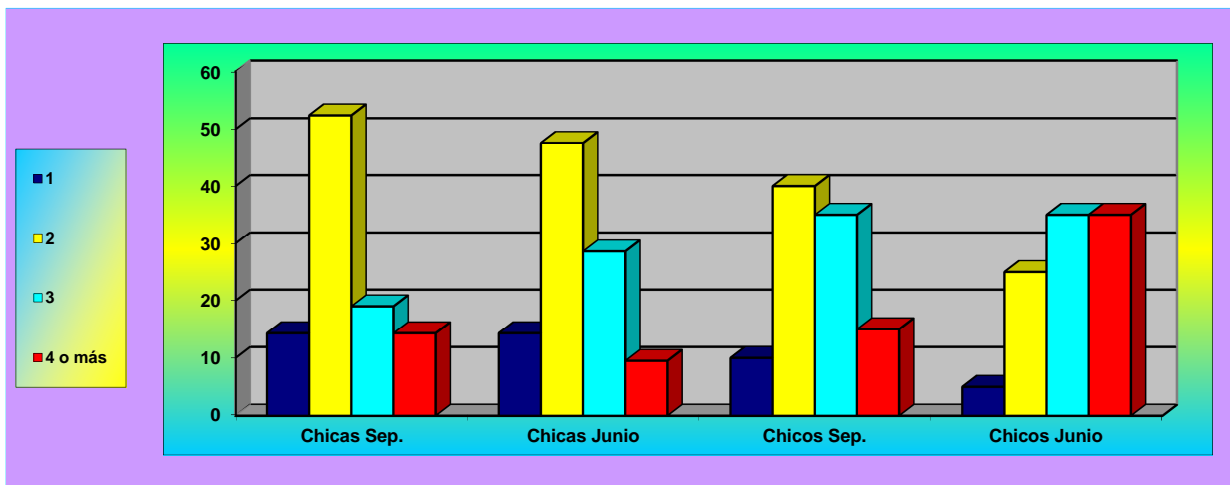


Tabla y Gráficos del ítem I.1.3.- Número de hermanos/as

Los resultados del número de hermanos y/o hermanas de cada alumno/a de la muestra nos indica el dato de 2 hermanos/as (46,3% en septiembre de 2012 y 36,6% en junio de 2013) como resultado con más frecuencias.

I.1.4.- Lugar que ocupa entre sus hermanos/as

Lugar que ocupa	CURSO/SEXO											
	CHICAS				CHICOS				TOTALES			
	Septiembre		Junio		Septiembre		Junio		Septiembre		Junio	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
1	11	52,4	10	47,6	9	45,0	5	25,0	20	48,8	15	36,6
2	8	38,1	9	42,9	7	35,0	6	30,0	15	36,6	15	36,6
3	0	,0	0	,0	2	10,0	4	20,0	2	4,9	4	9,8
4 o más	2	9,5	2	9,5	2	10,0	5	25,0	4	9,8	7	17,1
Totales	21	100,0	21	100,0	20	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

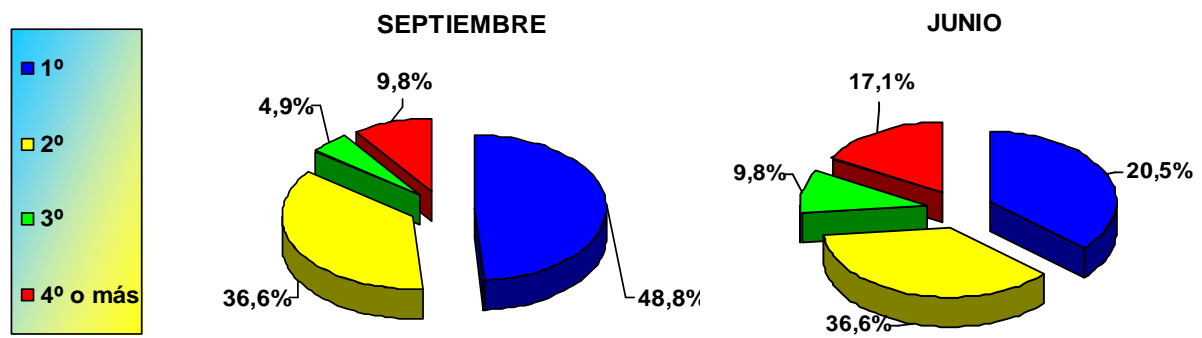
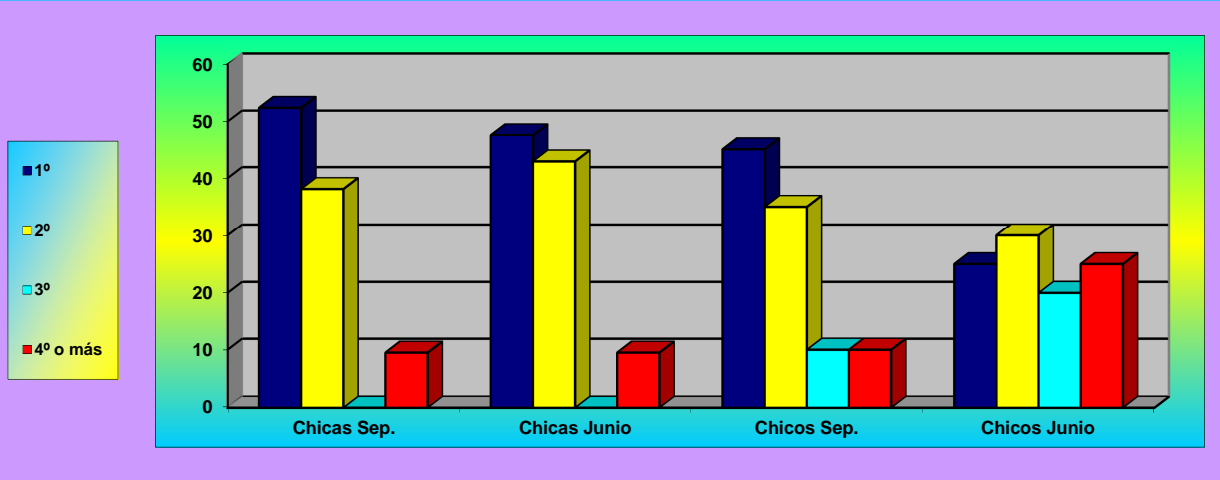


Tabla y Gráficos del ítem I.1.4.- Lugar que ocupa entre sus hermanos/as

Ante el análisis sobre el lugar que ocupa entre sus hermanos/as, observamos en una gran mayoría como se distribuyen entre los primeros o los segundos. También podemos observar como existe una ligera variación de algunos datos debido a la llegada de algunos alumnos/as durante el curso. Esto es debido a las características propias de las familias del centro.

I.2.- PERFIL FAMILIAR

Ítem I.2.1: Mi padre trabaja en

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultor, albañil, camionero,....	10	50	12	57,14	22	53,65
Encargado del hogar	-	-	-	-	-	-
Funcionario, militar, maestro, empleado,....	1	5	2	9,52	3	7,31
Profesiones liberales: médico, abogado,...	2	10	2	9,52	4	9,75
Jubilado	-	-	-	-	--	-
En paro	1	5	1	4,76	2	4,87
Negocio propio	6	30	4	19,04	10	24,39
Totales	20	100	21	100	41	100

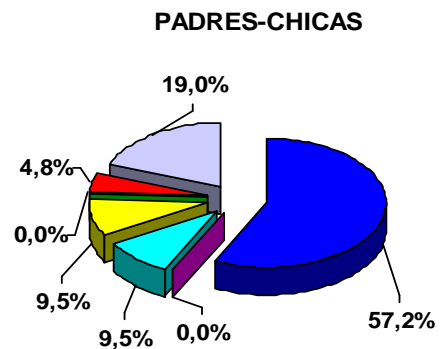
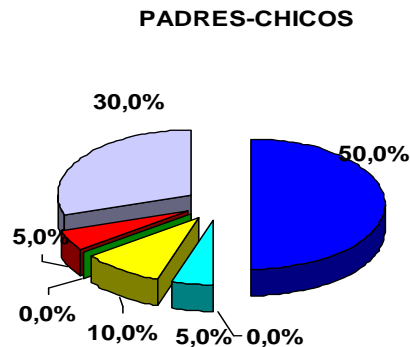
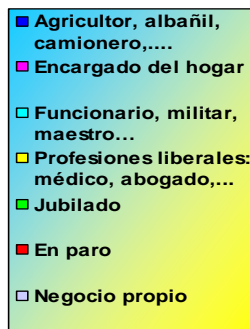


Tabla y Gráfico del ítem I.2.1.: Mi padre trabaja en

Los datos obtenidos en el tratamiento de los resultados del ítem sobre la ocupación laboral del padre nos muestran una población (prácticamente) activa. En su mayoría (53,65%), los padres del alumnado trabajan en la agricultura, la construcción y conductores, seguidos de aquellos que tienen negocio propio (24,39%).

La comparación entre chicos y chicas nos arrojan resultados similares. Aunque la ocupación de los padres de las chicas adquieren una tendencia mayor hacia la ocupación con puestos de trabajo no cualificado.

Ítem I.2.2: Mi madre trabaja en

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Agricultora, limpiadora, construcción....	4	20	4	19,04	8	19,50
Encargada del hogar	8	40	9	42,85	17	41,46
Cuidadora de personas mayores	-	-	1	4,76	1	2,43
Funcionario, militar, maestro, empleado,.....	2	10	2	9,52	4	9,75
Profesiones liberales: médico, abogado,...	1	5	-	-	1	2,43
Jubilado	-	-	-	-	-	-
En paro	1	5	1	4,76	2	4,87
Negocio propio	4	20	4	19,04	8	19,53
Totales	20	100	21	100	41	100

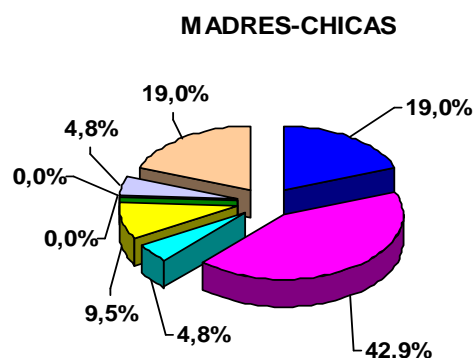
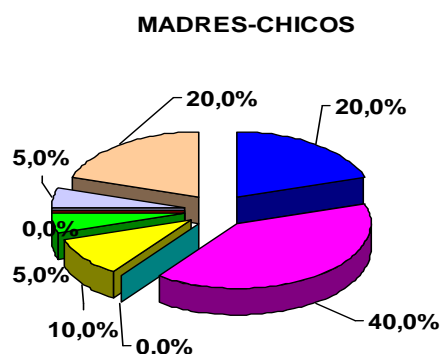


Tabla y Gráfico del ítem I.2.2.: Mi madre trabaja en

El análisis de la ocupación laboral de las madres de los chicos y chicas de la muestra participante nos indica una clara tendencia en comparación con el punto anterior. Como podemos observar, la ocupación laboral *ama de casa* adquiere significatividad entre la muestra.

Este detalle nos resulta interesante debido a que esboza una radiografía clara de la organización familiar del alumnado. El 40,0% en el caso de los chicos y el 42,9% en el caso de las chicas son las madres que su ocupación laboral es *ama de casa* o *encargada del hogar* señala una organización patriarcal donde la figura del padre de familia trabajador y la madre de familia cuidadora de los hijos/as, adquiere fuerza. Aunque debemos de tener en cuenta que la situación económica- laboral puede ser una variable significativa.

Ítem I.2.3: Nivel de estudios del padre

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Primaria	8	40,0	7	33,3	15	36,6
Secundaria	3	15,0	5	23,8	8	19,5
Bachillerato-F.P. superior	2	10,0	3	14,3	5	12,2
Universitarios	7	35,0	6	28,6	13	31,7
Totales	20	100,0	21	100,0	41	100,0

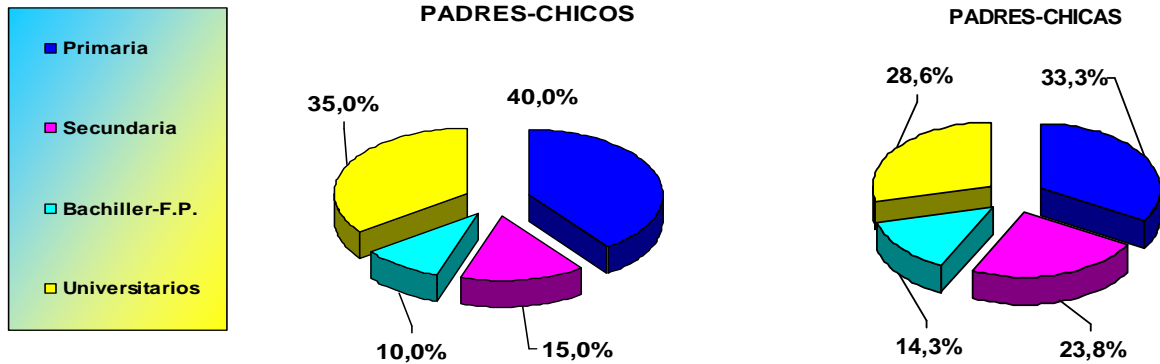


Tabla y Gráfico del ítem I.2.3.: Nivel de estudios del padre

El nivel de estudios de los padres del alumnado de la muestra nos señala una doble tendencia opuesta. Por una parte, el 31,7% de ellos tienen un nivel de estudios universitarios frente al 36,6% de los mismos que poseen un nivel de estudio de educación primaria.

En el análisis comparado entre chicos y chicas, esta tendencia se mantiene con ligeras diferencias. Los chicos muestran una mayor propensión hacia esa dualidad (40,0% con estudio primarios y 35% con estudios universitarios) y las chicas numeran unos datos algo más dispersos aunque con esa dualidad definida.

Ítem I.2.4: Nivel de estudios de la madre

	Chicos		Chicas		Totales	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Primaria	9	45,0	9	42,9	18	43,9
Secundaria	4	20,0	4	19,0	8	19,5
Bachillerato-F.P. superior	2	10,0	1	4,8	3	7,3
Universitarios	5	25,0	7	33,3	12	29,3
Totales	20	100,0	21	100,0	41	100,0

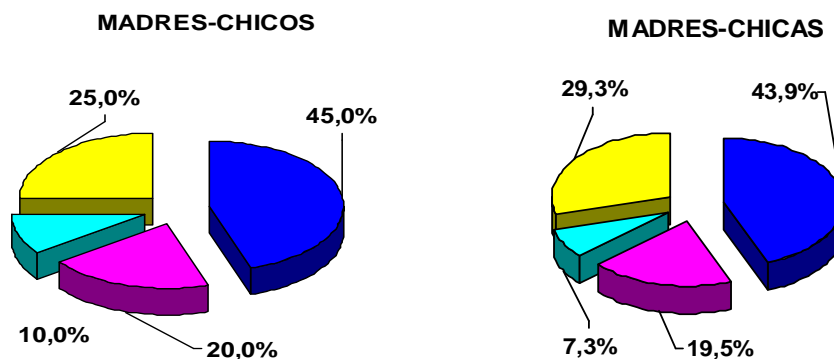
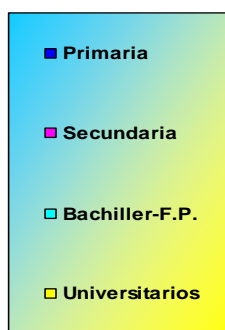


Tabla y Gráfico del ítem I.2.4.: Nivel de estudios de la madre

El nivel de estudio de las madres del alumnado nos vuelven a remarcar la dualidad mencionada anteriormente pero en esta ocasión, los datos nos arrojan una clara tendencia hacia la formación primaria de las madres como denominador común entre ellas.

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO II: CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO FÍSICO (ADAPTADO DE LA VERSIÓN DE MARSH Y SOUTHERLAND)

Ítem II.1.- Tengo buena figura para mi edad

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	1	4,8	0	,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
2	1	4,8	0	,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
3	0	,0	4	20,0	2	9,5	1	5,0	4	9,8	3	7,3
4	4	19,0	3	15,0	4	19,0	7	35,0	7	17,1	11	26,8
5	2	9,5	6	30,0	4	19,0	6	30,0	8	19,5	10	24,4
Máx 6	13	61,9	7	35,0	11	52,4	6	30,0	20	48,8	17	41,5
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

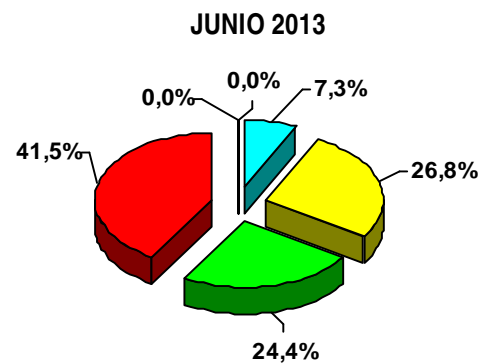
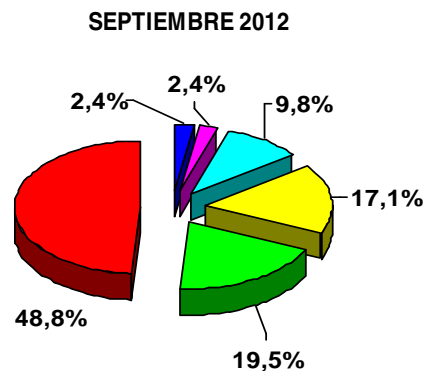
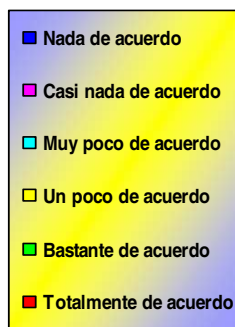
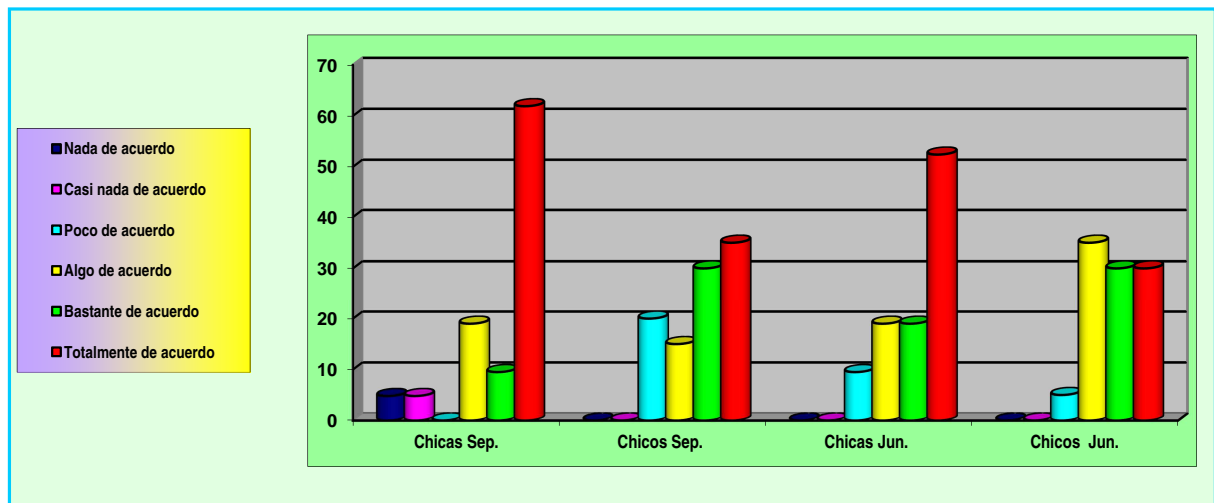


Tabla y gráficos del ítem II.1.- Tengo buena figura para mi edad

Comenzamos el estudio del campo II relacionado con el autoconcepto físico, con el análisis de este primer ítem preguntando al alumnado si piensan que tienen una buena figura en función de su edad biológica. A nivel general, sin diferenciar por razones de género, observamos que en septiembre de 2012 el 48,8% del alumnado afirmaba estar *“totalmente de acuerdo”*, descendiendo este valor hasta el 41,5% para junio de 2013. Los valores que señalan no estar conforme con su figura según su edad no son muy elevados, tanto a comienzo de curso como al final del mismo, ya que en septiembre están en torno al 14%, y en junio de 2013 descienden hasta un 7%. Podemos señalar que el alumnado cree que tiene buena figura según su edad ya que los valores positivos del cuestionario (indicadores 4, 5 y 6) en ambos tiempos suman en torno al 80-85% de las respuestas.

Si observamos el gráfico de barras podemos comprobar que las chicas de forma general poseen un autoconcepto más consolidado que los chicos, siendo la diferencia mucho mayor en la primera toma de datos, ya que tras la intervención del programa la diferencia disminuye de forma considerable. Pese a ello, podemos señalar que los resultados son bastante similares ya que las diferencias encontradas radican en la *“seguridad”* a la hora de señalar que se tiene buena figura para su edad, las chicas se decantan por el *“totalmente de acuerdo”*, ya que los chicos también lo afirman aunque con los valores *“un poco”* y *“bastante de acuerdo”*.

. Analizando detenidamente la tabla de datos, observamos como los resultados obtenidos después del programa son mejores a los previos, destacando los dos casos de *“nada o casi nada de acuerdo”* de las chicas, que pasan a ser *“muy poco de acuerdo”*, por lo que podemos interpretar que comienzan a sentirse mejor con su figura. No se encuentran diferencias significativas ni por fecha, ni por género en el test de Chi-cuadrado.

Destacamos el estudio realizado por Dieppa, Machargo, Luján y Guillén (2008) sobre el autoconcepto que tienen los jóvenes deportistas españoles y brasileños en función de si practican o no actividad física en su vida diaria. Los autores destacan que el autoconcepto general resulta más elevado que el autoconcepto físico, aspecto que nos conduce a la importancia que le otorgan los jóvenes a todo lo relativo al físico y deja entre ver una posible insatisfacción corporal en los mismos. El análisis de los datos de ambos campos nos revela puntuaciones sensiblemente mayores del autoconcepto general sobre el autoconcepto físico. *“Los sujetos señalan que se ven competentes y satisfechos con su forma de ser y de actuar, y en cualquier caso muestran una autopercepción positiva de su físico”*.

Ítem II.2.- Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	3	14,3	1	5,0	3	14,3	0	,0	4	9,8	3	7,3
2	0	,0	2	10,0	0	,0	2	10,0	2	4,9	2	4,9
3	0	,0	3	15,0	2	9,5	3	15,0	3	7,3	5	12,2
4	8	38,1	6	30,0	6	28,6	6	30,0	14	34,1	12	29,3
5	4	19,0	3	15,0	4	19,0	3	15,0	7	17,1	7	17,1
Máx 6	6	28,6	5	25,0	6	28,6	6	30,0	11	26,8	12	29,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

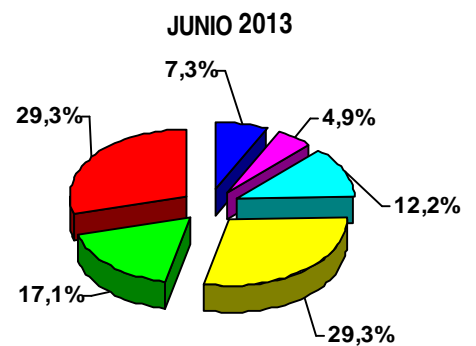
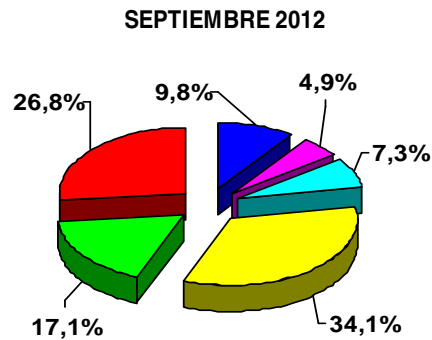
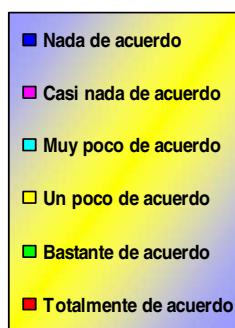
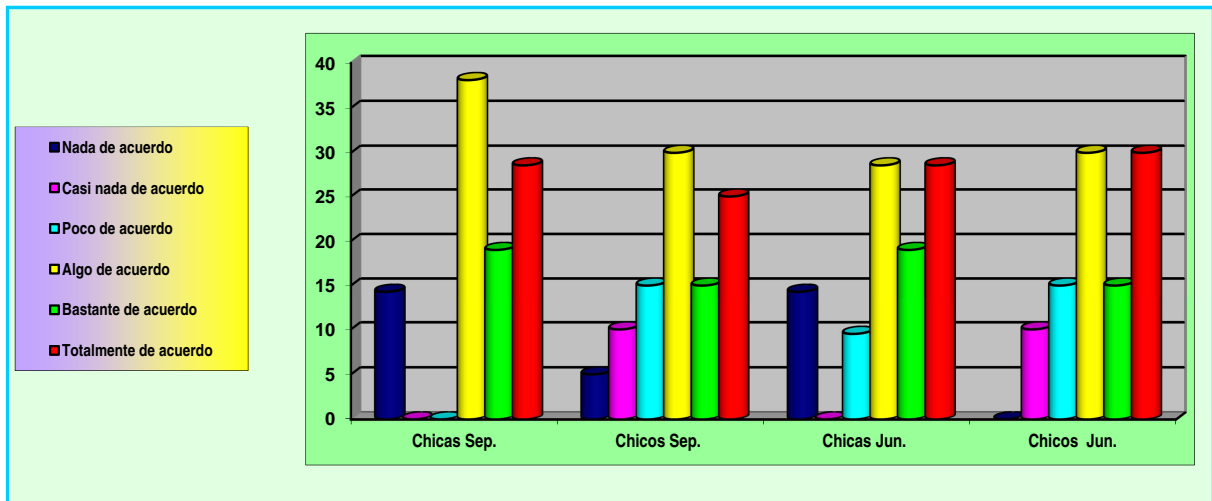


Tabla y gráficos del ítem II.2.- Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)

En el presente ítem analizamos las respuestas del alumnado a la creencia de si tienen una figura esbelta, entendida la misma como alto/a y delgado/a. Observamos en la tabla de datos que 28,6% afirman estar *“totalmente de acuerdo”* con la propuesta realizada en el ítem, es decir, piensan que su figura es esbelta. En torno al 45% indican estar *“algo”* y *“bastante de acuerdo”* por lo que siguen teniendo una percepción positiva de su figura. Sumando los porcentajes generales de las otras tres posibles respuestas encontramos que en torno al 20-25% no percibe su figura como alta y delgada. Existen tan sólo pequeñas diferencias en el presente ítem entre los resultados antes y después del programa de Intervención, pero no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Si observamos las respuestas señaladas por chicos y chicas tras el programa de intervención, comprobamos que los resultados son bastante similares, sin embargo, destaca que en el caso de las chicas hay un 15% (3 sujetos) que tanto antes como después del programa afirman estar *“nada de acuerdo”* por lo que la percepción que tienen de su figura es bastante *“negativa”*. En este sentido, no hay ningún chico que indique estar *“nada de acuerdo”*, en las respuestas del mes de junio. Destacar que los resultados a final de curso en el caso de los chicos son levemente mejores que en septiembre, mientras en las chicas empeoran levemente las respuestas pasando aproximadamente un 10% de *“poco de acuerdo”* a *“muy poco de acuerdo”*.

Si analizamos los resultados que nos muestran los diferentes gráficos podemos ver que de las diferentes opciones propuestas, este ítem es uno en los que el programa de intervención tiene mayor influencia. Al aclarar el término esbelto, como alto y delgado, el alumnado suele buscar en sus esquemas cognitivos ideales sobre estas figuras (futbolistas, famosos, etc.) y también *“compararse”* con compañeros/as de su edad; dado que nos encontramos en una edad donde un porcentaje importante ha comenzado a desarrollarse y otros no, para muchos de ellos este hecho es bastante desconcertante. No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado al comparar los datos por fecha, ni por género.

De gran interés para nuestro estudio es la investigación realizada en la Universidad de Málaga por Videra-García y Reigal-Garrido (2013), en cuyos resultados y conclusiones se afirma que *“las chicas obtienen una mayor correlación, que los chicos, entre prácticamente todas las subescalas del autoconcepto físico y la satisfacción vital, salvo en fuerza”*. La relevancia que manifiestan estos datos sobre la percepción física en el preadolescente y adolescente, especialmente en las chicas, acentúa el atractivo físico sobre el resto de dimensiones. De hecho, los autores recogen una idea muy interesante de varios autores *“los análisis de regresión lineal el atractivo físico emerge como una variable con una importante capacidad predictiva de la satisfacción vital, lo que contribuye a corroborar la importancia de este factor”*.

Ítem II.3.- Tengo buena apariencia física

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
2	1	4,8	0	,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
3	0	,0	1	5,0	0	,0	3	15,0	1	2,4	3	7,3
4	1	4,8	4	20,0	3	14,3	4	20,0	5	12,2	7	17,1
5	7	33,3	7	35,0	4	19,0	4	20,0	14	34,1	8	19,5
Máx 6	12	57,1	7	35,0	14	66,7	8	40,0	19	46,3	22	53,7
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

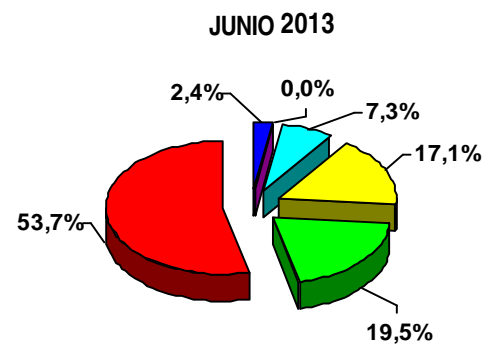
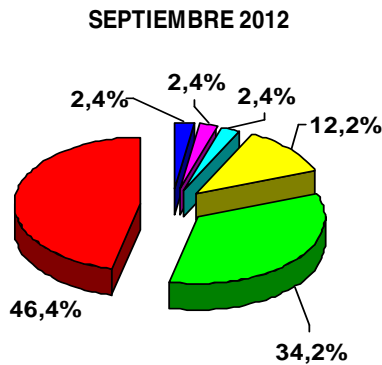
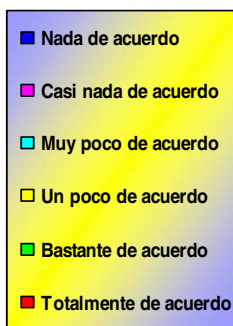
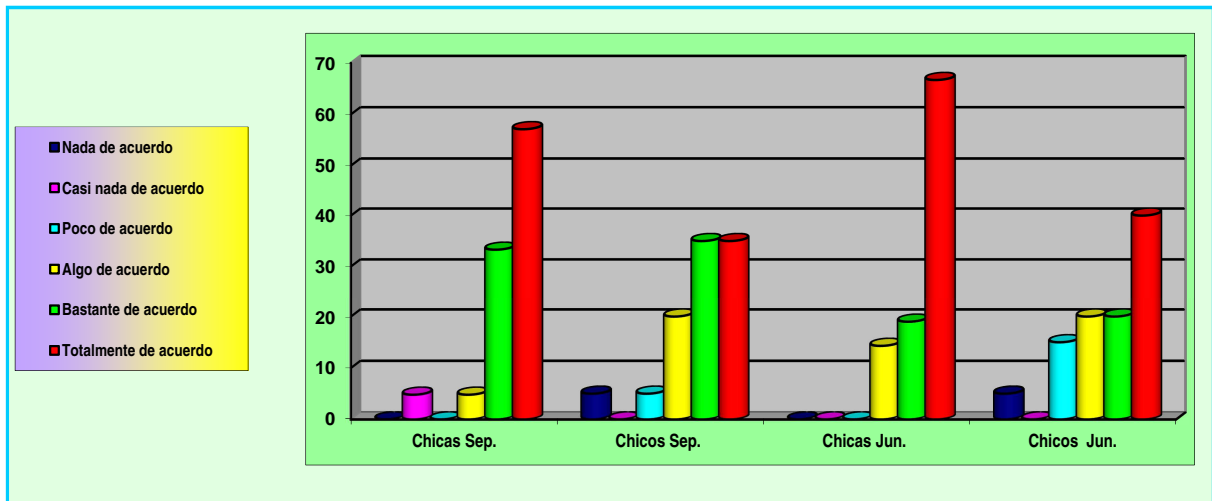


Tabla y gráficos del ítem II.3.- Tengo buena apariencia física

En este ítem II.3, solicitamos al alumnado que indique si tiene o no “buena apariencia física”, aspecto este que tiene un carácter más subjetivo que los dos ítems estudiados previamente en este mismo campo. Los porcentajes de la tabla de datos tanto en septiembre como en junio, muestran que más del 90% se ve con buena apariencia física, ya que señalan alguna de las opciones de respuesta, consideradas “positivas” (“totalmente, bastante, un poco de acuerdo”). Los resultados obtenidos en junio, aun siendo similares a los de septiembre, se observa un incremento de la opción “totalmente de acuerdo”.

En los datos de septiembre observamos ciertas diferencias de género ya que las chicas que señalan estar “totalmente de acuerdo” con la afirmación que tienen buena apariencia física se aproxima al 60%, mientras en el caso de los chicos es del 35%, posteriormente existe un aumento en ambos casos aunque se continúa manteniendo la diferencia (66,7% chicas, 40% chicos). Este dato y el hecho que ninguna chica, tras el programa de intervención, señala ninguno de los valores “nada, casi nada o muy poco de acuerdo” muestran al género femenino más satisfecho con su apariencia física de forma general. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado ni en septiembre ni en junio.

Analizando los datos que nos muestran los diferentes gráficos del presente ítem observamos que tras el programa de intervención existe alumnado que consigue mejorar la percepción que tienen de su apariencia física. Si comparamos con los ítems II.1 y II.2 anteriores vemos como el concepto “apariencia física” para ellos es algo más completo que no se limita exclusivamente al hecho de tener una figura esbelta. Interpretamos que es por el sentido amplio de este concepto el hecho que las chicas se muestran mucho más seguras de sí mismo en esta afirmación que en las anteriores y que los chicos.

La investigación llevada a cabo por Sancho, Fraile y Martín-Antón (2009) sobre “Autoconcepto físico en Educación Primaria” (alumnado de tercer ciclo, 11-12 años) entre sus conclusiones destacan “las diferencias significativas a favor de los hombres en las dimensiones condición física, fuerza y habilidad deportiva, y tendencia hacia la significación en autoconcepto físico general”.

Conclusiones similares son las apuntadas por Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) en su estudio sobre las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto al autoconcepto físico general y la propia dimensión del mismo, el atractivo físico. En una muestra de sujetos de entre 14 y 23 años, los autores comparaban las diferencias entre ambos sexos en relación a la dimensión de atractivo físico y el propio autoconcepto físico. Estas fueron menores que las establecidas por el autoconcepto físico general y el resto de dimensiones.

Ítem II.4.- Tengo un rostro agradable

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
3	0	,0	2	10,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
4	3	14,3	3	15,0	1	4,8	5	25,0	6	14,6	6	14,6
5	5	23,8	7	35,0	4	19,0	5	25,0	12	29,3	9	22,0
Máx 6	13	61,9	8	40,0	16	76,2	8	40,0	21	51,2	24	58,5
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

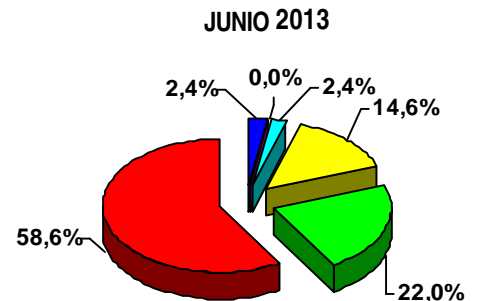
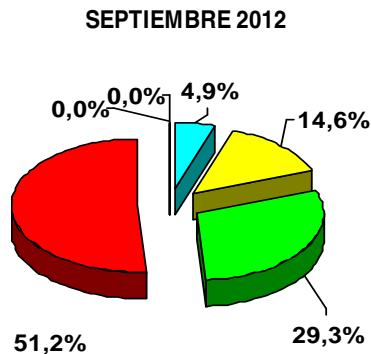
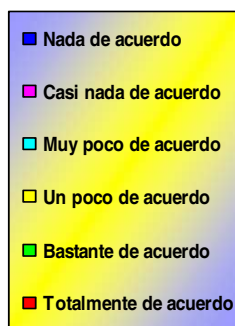
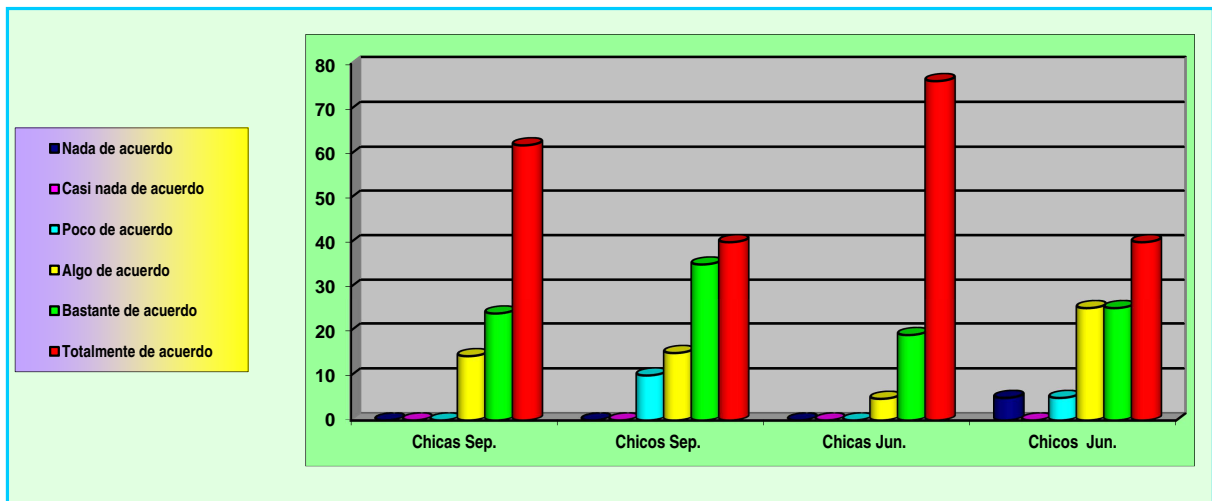


Tabla y gráficos del Ítem II.4.- Tengo un rostro agradable

En este ítem preguntamos al alumnado si se creen que tienen un rostro agradable. Conviene destacar que en el presente ítem al usar el término “*agradable*” dejamos a un lado la “*presión social*” de tener un rostro “*guapo o feo*”. En la primera toma de datos vemos como el 51% de los encuestados señalan estar “*totalmente de acuerdo*” con esta afirmación, para llegar hasta el 58% en junio. El otro porcentaje importante en este ítem se distribuye entre las opciones “*bastante y un poco de acuerdo*” que entre ambos suman en torno al 43% en septiembre y baja a un 36% en junio.

Al igual que ocurriera con el ítem anterior, a nivel de género se aprecian diferencias y en términos muy parecidos, ya que un 62% de las chicas afirman en septiembre estar “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación que propone el presente ítem, ascendiendo hasta el 76% en junio. Mientras, el 40% de los chicos son los que indican esta misma opción tanto antes como después del programa de intervención. En el caso de las chicas los porcentajes se movilizan favor de valores “*positivos*” en junio, mientras en el caso de los chicos la percepción es más negativa en esta fecha. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Los resultados del presente ítem muestran una tendencia parecida a los anteriores del mismo campo (autoconcepto físico), destacando en este ítem unos porcentajes sensiblemente mayores en los valores positivos que en el resto de ítems. Como indicábamos anteriormente, el concepto “*agradable*” entendemos que aunque se refiere al aspecto físico para el alumnado puede ser algo más general y puede llegar a resultar complejo el hecho que una persona se sienta como alguien agradable y su rostro no lo sea.

De interés para nuestro estudio son las conclusiones de la investigación llevada a cabo por Ortega (2010) en jóvenes de primer ciclo de Educación Secundaria, entre las que señala:

- Los resultados mostraron un nivel significativo de insatisfacción corporal, debido a que el alumnado percibía una imagen muy distinta a la que deseaba.
- El porcentaje de chicos y chicas que indicaban estar en algún grado de acuerdo con sentirse “*acomplejados*” fue del 10,8% y 23% respectivamente.
- Las chicas en comparación con los chicos, poseen una peor visión de su cuerpo y, por tanto, una peor valoración del mismo. Las diferencias obtenidas fueron significativas.

Al igual que en el análisis de los ítems anteriores dentro de este mismo campo (autoconcepto físico) volvemos a encontrarnos con una investigación en la que se obtuvo resultados dispar al presente estudio, en el cual las chicas se manifiestan más satisfechas con su figura, rostro, etc.

Ítem II.5.- Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto

	Fecha/Género										Total por fecha			
	Septiembre 2012					Junio 2013								
	Chicas		Chicos			Chicas		Chicos			Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Mín 1	3	14,3	3	15,0	6	28,6	4	20,0	6	14,6	10	24,4		
2	1	4,8	1	5,0	3	14,3	1	5,0	2	4,9	4	9,8		
3	2	9,5	4	20,0	2	9,5	3	15,0	6	14,6	5	12,2		
4	4	19,0	4	20,0	6	28,6	4	20,0	8	19,5	10	24,4		
5	6	28,6	1	5,0	2	9,5	6	30,0	7	17,1	8	19,5		
Máx 6	5	23,8	7	35,0	2	9,5	2	10,0	12	29,3	4	9,8		
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0		

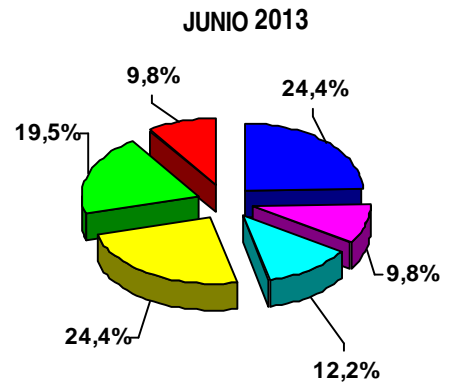
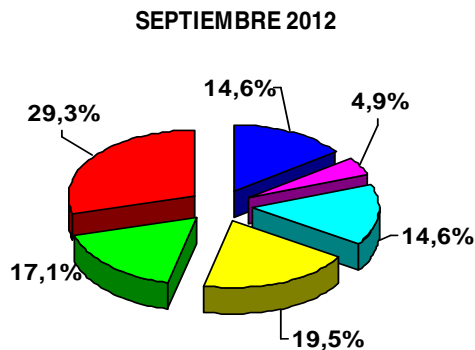
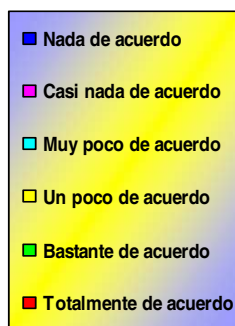
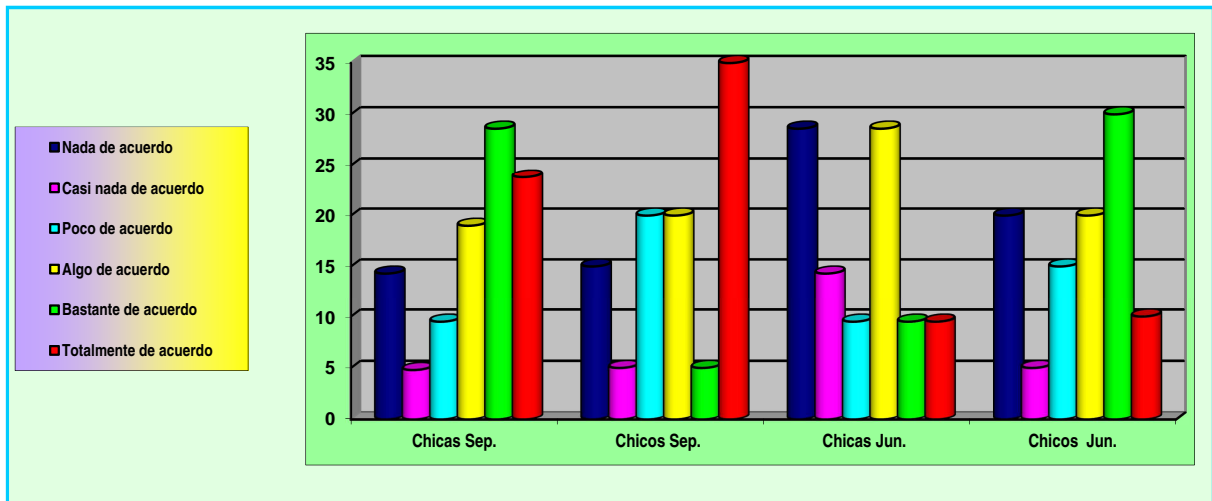


Tabla y gráficos del ítem II.5.- Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto

Dentro del campo del autoconcepto físico comenzamos a explorar en este ítem lo que perciben los sujetos sobre lo que piensan los demás sobre ellos. Observamos mirando los porcentajes globales que ya no existen valores que indican más del 40-50% por sí solos, si no que las respuestas de los sujetos han estado más repartidas. Destacamos que aproximadamente el 30% de los sujetos indicaron en septiembre de 2012 estar *“totalmente de acuerdo”* con la creencia que no todos piensan que tengo un buen aspecto, descendiendo hasta un 10% en junio de 2013.

A nivel de género observamos que el valor *“totalmente de acuerdo”* en el primer momento de recogida de datos las chicas tienen un 24% y los chicos un 35% y que en ambos casos baja hasta el 10% aproximadamente en la segunda recogida de datos. Aunque en el caso de los chicos este descenso se compensa con un ascenso importante en el siguiente valor (*“bastante de acuerdo”*), en el caso de las chicas aquellas el aumento se produce en valores como *“un poco de acuerdo”* o *“nada de acuerdo”*.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por fecha de realización del cuestionario.

Si analizamos de forma conjunta los ítems II.1, II.2, II.3 y II.4 estudiados en este campo de autoconcepto físico, en cada uno de ellos hemos comprobado como las chicas se han mostrado bastante más seguras y positivas que los chicos en lo que a percepción de sí mismas se refiere. Sin embargo, cuando entra en juego la opinión o creencia de personas externas (ítem II.5) esa seguridad desaparece (en un primer momento, ya que tras el programa de intervención se ha conseguido mejorar bastante en dicha percepción). Quizá este hecho pueda ser debido a que las chicas le den mayor importancia que los chicos en lo que piensen los demás en relación al aspecto físico.

Destacamos en el análisis de este ítem la investigación llevada a cabo por Barry y Grilo (2002), donde estudiaron los desórdenes alimenticios y de imagen corporal en pacientes adolescentes según el género y la etnia. Los resultados mostraron que tanto los hombres occidentales y no occidentales, no presentaban diferencias significativas dentro del autoconcepto físico pero si las mujeres. Las participantes de la investigación que provenían de una sociedad occidental exponían mayores niveles de insatisfacción corporal en comparación con aquellas que no pertenecían a una sociedad occidental. Inferimos que la influencia a la cual se enfrentan las mujeres, es mayor a la de los hombres y, especialmente, a aquellas que tiene el influjo de la sociedad occidental mediatizada.

Ítem II.6.- Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as

	Fecha/Género										Total por fecha			
	Septiembre 2012					Junio 2013								
	Chicas		Chicos			Chicas		Chicos			Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	4	19,0	2	10,0	2	9,5	9	45,0	6	14,6	11	26,8		
2	1	4,8	3	15,0	5	23,8	2	10,0	4	9,8	7	17,1		
3	3	14,3	5	25,0	4	19,0	3	15,0	8	19,5	7	17,1		
4	5	23,8	3	15,0	6	28,6	0	,0	8	19,5	6	14,6		
5	4	19,0	4	20,0	1	4,8	3	15,0	8	19,5	4	9,8		
Máx 6	4	19,0	3	15,0	3	14,3	3	15,0	7	17,1	6	14,6		
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0		

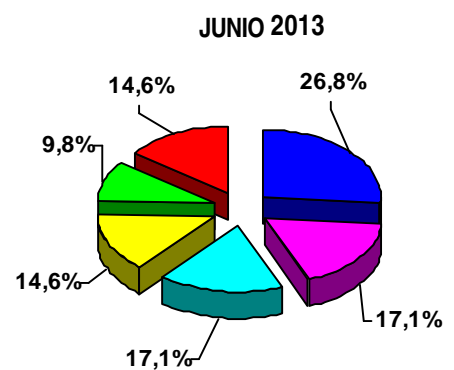
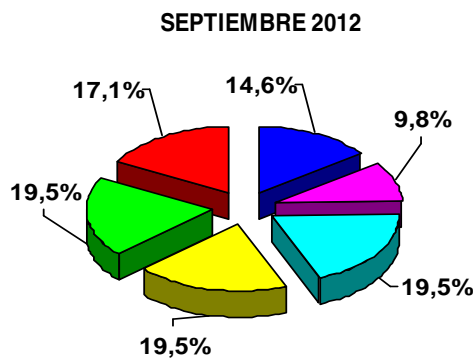
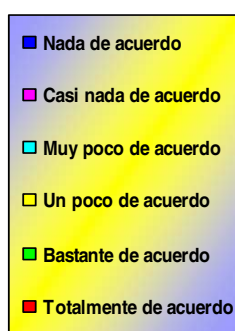
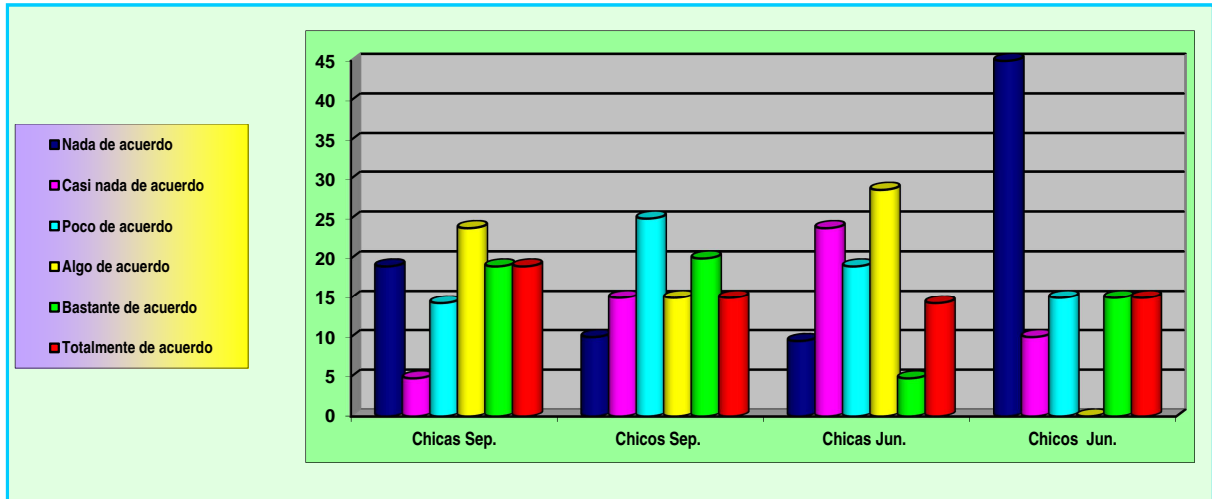


Tabla y gráficos del ítem II.6.- Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as

Lo primero que podemos destacar del presente ítem es la alta dispersión de los datos, pues en ninguno de los casos aparece una opción de respuesta por encima del 30% de elección. Analizando las diferencias generales entre septiembre y junio, vemos como las diferencias más importante radica en la opción “*nada de acuerdo*” que pasa de representar al 14,6% de la muestra en la primera toma de datos, al 26,8% de la misma en la segunda. Este cambio de parecer es seguido por el experimentado por las opciones “*bastante de acuerdo*”, que pasa de un 19,5% inicial a un 9,8% final y “*casi nada de acuerdo*”, que pasa de ser elegida por un 9,8% a hacerlo por 17,1% de la misma. El resto de opciones permanecen bastante estables. Este hecho no viene si no a confirmar la dispersión anteriormente nombrada y la inexistencia de una tendencia clara dentro de los sujetos investigados pues, como podemos comprobar, las opciones que cambian tampoco guardan una línea esclarecedora, ya que representan a pensamientos o pareceres bastante diferentes.

Si nos centramos en el análisis por género, comprobamos como las chicas mantienen datos muy dispersos y relativamente estables, con cambios más pronunciados en las opciones “*nada de acuerdo*”, “*casi nada de acuerdo*”, “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, las cuales tienen más representatividad en el mes de Septiembre. El cambio más importante que podemos reseñar es que parece que en el mes de Junio, siendo las opciones más destacadas las de “*casi nada de acuerdo*”, “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, las chicas no creen tener mejor aspecto físico que la mayoría de sus amigos/as. Por su parte los chicos, aun mostrando la línea de dispersión anteriormente nombrada, se pronuncian de forma mucho más claro al final del estudio hacia su desacuerdo con el hecho que estamos estudiando, pues todas las opciones de la recogida de datos final bajan, a excepción de “*totalmente de acuerdo*”, que no varía, y de “*nada de acuerdo*”, que pasa de un 19% inicial, a un 45% final. Estas diferencias por género son significativas en los datos de junio con un valor de Chi-cuadrado de 0,028.

Tabla II.6a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	1,731(a)	5	,885
	Razón de verosimilitudes	1,755	5	,882
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	12,580(b)	5	,028
	Razón de verosimilitudes	15,008	5	,010
	N de casos válidos	41		

Interpretamos que aun encontrándonos con una gran dispersión de los datos, el posicionamiento de los chicos y las chicas estudiadas es más claro al final de la investigación, pues la muestra se mueve hacia la percepción de no tener mejor aspecto físico que sus amigos/as.

Ítem II.7.- Soy torpe para hacer actividad física

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	10	47,6	17	85,0	18	85,7	15	75,0	27	65,9	33	80,5
2	4	19,0	0	,0	1	4,8	3	15,0	4	9,8	4	9,8
3	1	4,8	0	,0	2	9,5	0	,0	1	2,4	2	4,9
4	1	4,8	1	5,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
5	2	9,5	2	10,0	0	,0	1	5,0	4	9,8	1	2,4
Máx 6	3	14,3	0	,0	0	,0	0	,0	3	7,3	0	,0
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

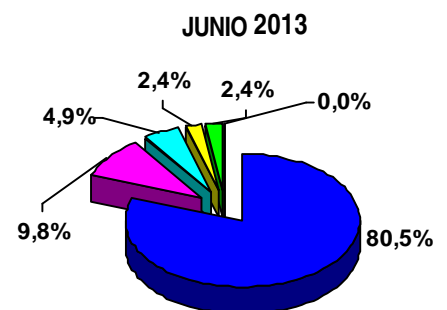
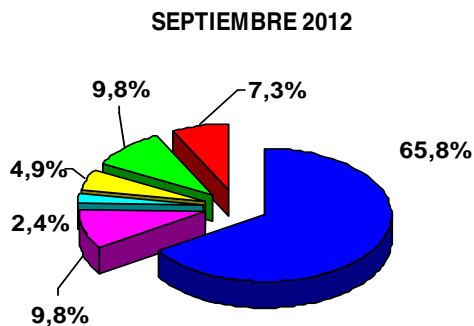
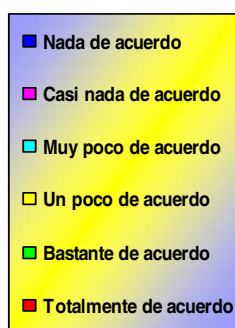
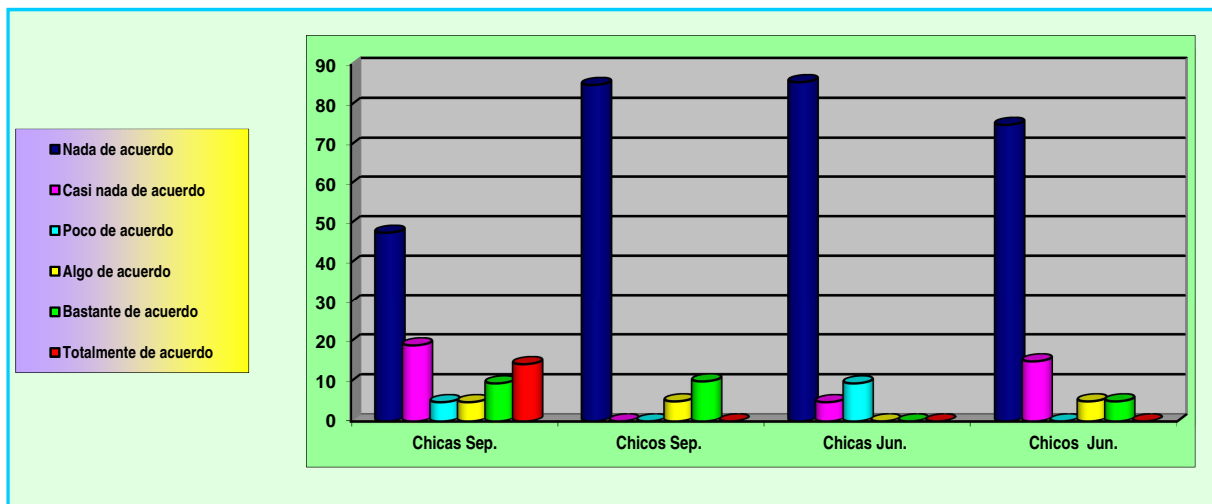


Tabla y gráficos del ítem II.7.- Soy torpe para hacer actividad física

En el análisis del ítem II.7, podemos delimitar que de un modo muy mayoritario el alumnado no se percibe como torpe físicamente, pues en las dos mediciones de datos, tanto en chicos como chicas, la opción más elegida es “*nada de acuerdo*”. Analizando las diferencias por género, podemos comprobar como existe diferente tendencia en chicas que en chicos. Si bien ellas se muestran más en desacuerdo con el hecho de ser torpe físicamente al final del proceso de investigación, los chicos reflejan lo contrario. Ahora bien, las diferencias no son importantes. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado.

Carmona (2010) respecto a la torpeza motriz en niños y niñas de Educación Primaria, manifiesta que “*sabiendo que una cualidad representa una condición necesaria para un gran grupo de acciones motoras, se puede decir que el movimiento ejecutado en un test motor y el resultado obtenido nunca llegan a abarcar una cualidad coordinativa en su totalidad, o sea que nunca la pueden registrar en todos sus aspectos*”. Los estudios sobre la torpeza motriz en niños y niñas nos advierten que es complejo determinar un modelo concreto, por ello, Larkin y Revie (1994) consideran oportuno hablar de problemas específicos que atañen a la coordinación motriz. Al margen de lo expuesto anteriormente, es cierto que el momento de detección debería ser un proceso temprano, atendiendo a la etapa inicial en la escolaridad, buscando un periodo sensible en el desarrollo perceptivo- motor de los mismos (Cratty, 1994).

Nuestros datos contrastan con los obtenidos por Dieppa et al. (2008), pues en el caso del estudio al que nos referimos, los autores realizan una comparación del autoconcepto general entre aquellos que realizan y no realizan de actividad física. Señalan que los chicos suelen tener un mejor autoconcepto físico, hecho éste corroborado por Moreno, Cervelló y Moreno (2008). Estos últimos autores indican en su estudio sobre la relación entre la práctica de actividad física y el autoconcepto físico, que no existe diferencias significativas según el género. Otro aspecto destacable es que los chicos muestran mayor puntuación en el autoconcepto físico y de competencia motriz.

Encontramos diferencias entre los datos obtenidos en nuestro trabajo y los aportados en la investigación de Cuesta (2013) con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de centros de Motril (Granada) cuando al ser interrogados con este mismo ítem los chicos se consideran con más habilidad que las chicas a la hora de enfrentarse a la realización de actividad física, diferencias que son significativas tras realizar el test de Chi-cuadrado por género con un valor de ($p=0,024$).

Ítem II.8.- Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	13	61,9	17	85,0	18	85,7	13	65,0	30	73,2	31	75,6
2	2	9,5	0	,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
3	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
4	2	9,5	1	5,0	1	4,8	0	,0	3	7,3	1	2,4
5	0	,0	1	5,0	0	,0	3	15,0	1	2,4	3	7,3
Máx 6	4	19,0	1	5,0	2	9,5	2	10,0	5	12,2	4	9,8
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

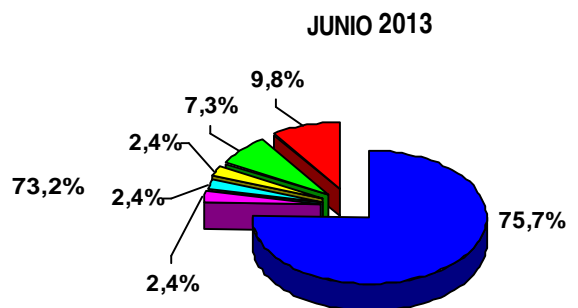
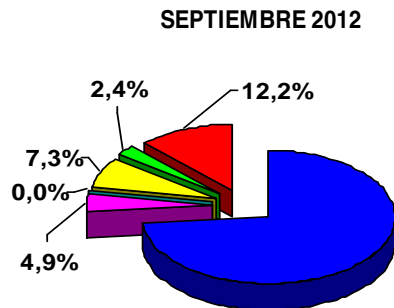
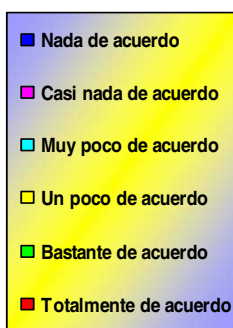
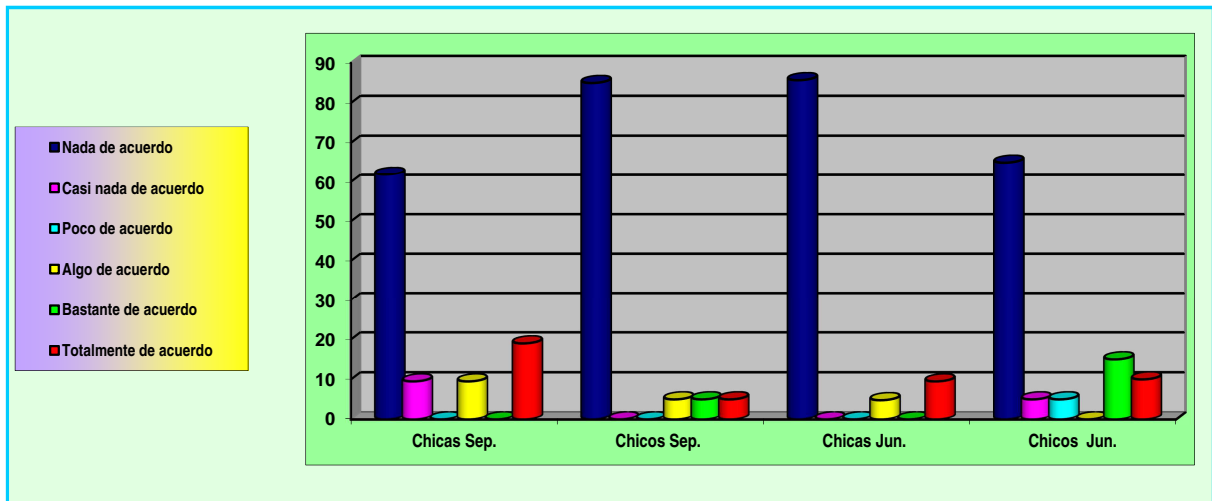


Tabla y gráficos del ítem II.8.- Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico

Podemos comprobar, a tenor de los datos obtenidos, que en porcentajes cercanos al 75% de la muestra, se encuentran en desacuerdo con “*detestar*” las cosas relacionadas con la actividad física. En este sentido, la evolución de la muestra entre los dos momentos de recogida de información no nos ofrece cambios importantes, pues tanto en uno, como en otro, la opción más elegida ha sido “*nada de acuerdo*”, que pasa del 73,2% inicial al 75,6% final y la opción “*totalmente de acuerdo*”, que pasa del 12,2% inicial al 9,8% final.

Cuando sumamos los datos que evidencian el estar en desacuerdo con la afirmación, encontramos que en septiembre la suma de las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y muy poco de acuerdo*” alcanza el 78,1% y en junio el 80,3%.

Si nos centramos en el análisis por género, observamos como la evolución experimentada por chicos y chicas es diferente, si bien ellos pasan de estar “*nada de acuerdo*” en un 85% a un 65%, ellas, muestran la tendencia contraria, pasando de un 61,9% inicial a un 85% final.

Interpretamos que al alumnado les gusta la práctica de ejercicio físico de una manera ampliamente mayoritaria, no existiendo diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la fecha de la realización del cuestionario.

Nuestros datos son similares a los encontrados por Cuesta (2013) en su investigación con chicos y chicas de 10-12 años de la ciudad de Motril (Granada), este alumnado en sus respuestas evidencian la afinidad en ambos casos hacia las actividades relacionadas con el ejercicio físico, ya que al sumar las respuestas consideradas como “*negativas*” hacia este ítem (“*totalmente en desacuerdo, casi nada de acuerdo*”), obtienen valores cercanos al 90%, tanto en chicos como en chicas, rechazando la afirmación de detestar las cosas relacionadas con el ejercicio físico.

Fuentes (2011) en una muestra de 939 adolescentes de Primer Ciclo de E.S.O. de la ciudad de Jerez (Cádiz), concluyó como razones para no practicar actividad física y deportiva, expresadas por el propio alumnado, eran: “*porque no tienen tiempo, porque no les gusta el deporte y no se les da bien, porque se aburren haciendo deporte, les da pereza y no tienen ganas, añadiendo como motivos dados por el profesorado: sedentarismo, pereza, ocupar su tiempo libre y de ocio con otras actividades y el no haber alcanzado un grado de motivación suficiente*”.

Coincidimos con la opinión de Chillón (2005) cuando manifiesta que existe un gran apego hacia la actividad física y el deporte, frente al abandono progresivo que se va dando conforme se van adentrando en la adolescencia, principalmente en el sexo femenino, tal como nos muestran numerosos estudios entorno a la práctica de actividad física.

Ítem II.9.- Disfrute con las actividades relacionadas con el ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
3	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
4	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
5	2	9,5	2	10,0	1	4,8	3	15,0	4	9,8	4	9,8
Máx 6	19	90,5	17	85,0	20	95,2	17	85,0	36	87,8	37	90,2
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

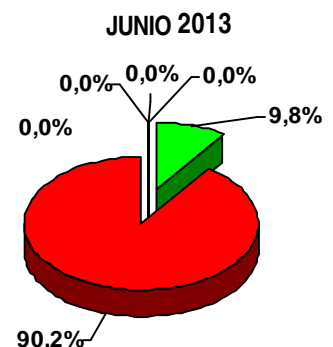
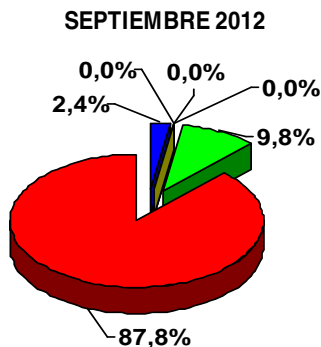
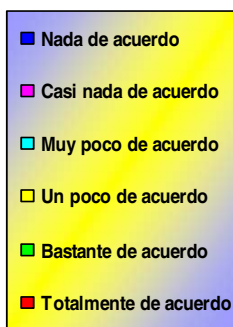
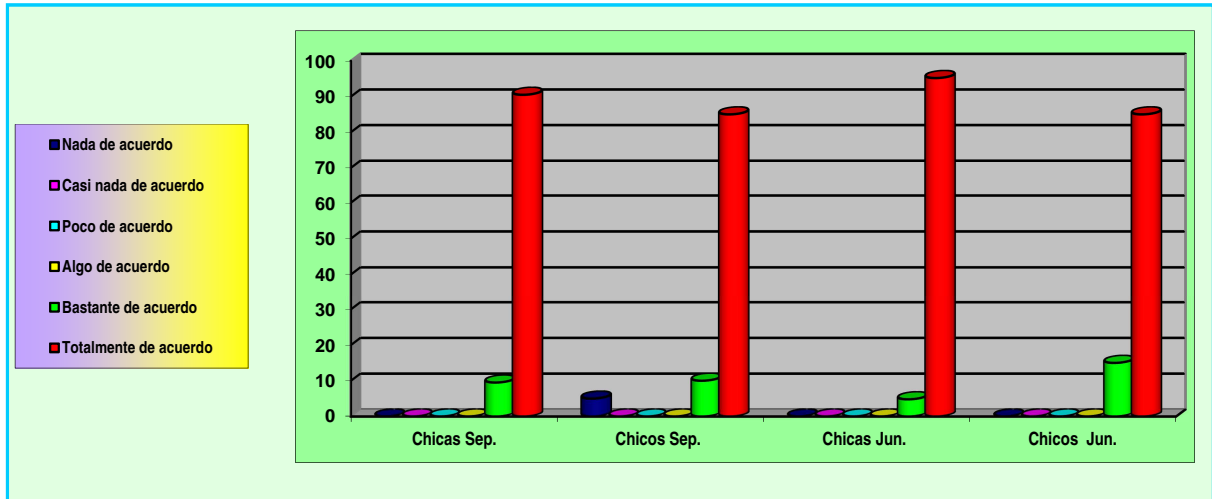


Tabla y gráficos del ítem II.9.- Disfrute con las actividades relacionadas con el ejercicio físico

Como complemento al ítem anterior, analizamos si la muestra disfruta con las actividades relacionadas con el ejercicio físico. Los datos que encontramos guardan estrecha relación con el ítem anterior, pues si bien en aquel en torno al 75% de la muestra se mostraba en contra de detestar los aspectos relacionados con la actividad física, en el presente ítem en torno al 90% de la muestra dice disfrutar con el ejercicio físico cosas relacionadas con él. Ahora bien, en este caso, no existen tendencias diferentes por género, si bien, tanto al comienzo como al final del proceso de investigación, las chicas dicen disfrutar más con el ejercicio físico, incluso se observa un aumento de las que eligen la opción *“totalmente de acuerdo”* en la segunda toma de datos, pues se pasa de un 90,5% a un 95,2%.

Los datos no dejan lugar a la duda, a nuestro alumnado les gusta las actividades relacionadas con el ejercicio físico, tanto a chicos como a chicas. No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado, ni por género ni por fecha de realización del cuestionario.

El disfrute de la práctica de actividad física está estrechamente asociado con el hecho de ser físicamente activo. En el estudio de Moreno, Moreno y Cervelló (2007), realizado a una muestra de 988 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, reveló que *“la intención de ser físicamente activo es predicha por el autoconcepto físico”*. Los autores remarcan en la importancia del área de Educación Física en el impulso en los jóvenes por la práctica deportiva, así como la idoneidad del profesorado de este ámbito para la mejora de aspectos como la imagen corporal, la percepción de competencia y/o la autoestima, entre otras, a través de *“estrategias de intervención en su proceso de enseñanza y aprendizaje”*.

Alvariñas, Fernández y López (2009) señalan que la diversión es uno de los principales motivos a la hora de realizar actividad física, pues junto con la salud y el estar en forma suponen más del 95% de la muestra que analizaron en su estudio sobre actividad física y percepciones sobre deporte y género con 263 estudiantes de educación secundaria.

En esta línea y, muy en consonancia con los datos anteriores, García Ferrando (2001) señala que uno de los principales motivos para la no realización de ejercicio físico es que las prácticas relacionadas con el mismo no gusten a los participante potenciales, con lo cual los datos que encontramos en nuestro trabajo cobran gran relevancia, al encontrarnos a cerca de un 90% de la muestra que muestra gusto por el ejercicio físico o actividades relacionadas con él.

Ítem II.10.- Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
2	2	9,5	0	,0	0	,0	0	,0	2	4,9	0	,0
3	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
4	2	9,5	3	15,0	3	14,3	4	20,0	5	12,2	7	17,1
5	9	42,9	5	25,0	8	38,1	5	25,0	14	34,1	13	31,7
Máx 6	8	38,1	10	50,0	10	47,6	9	45,0	18	43,9	19	46,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

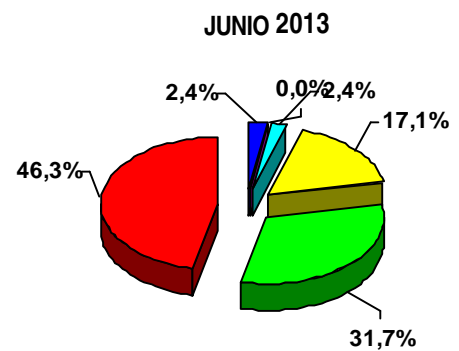
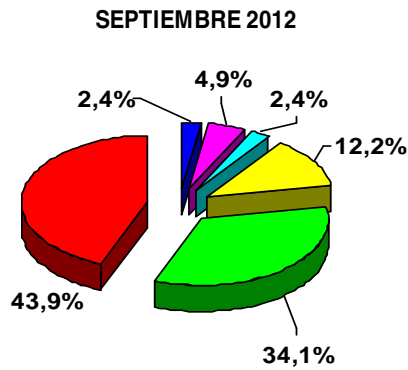
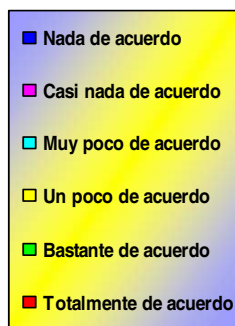
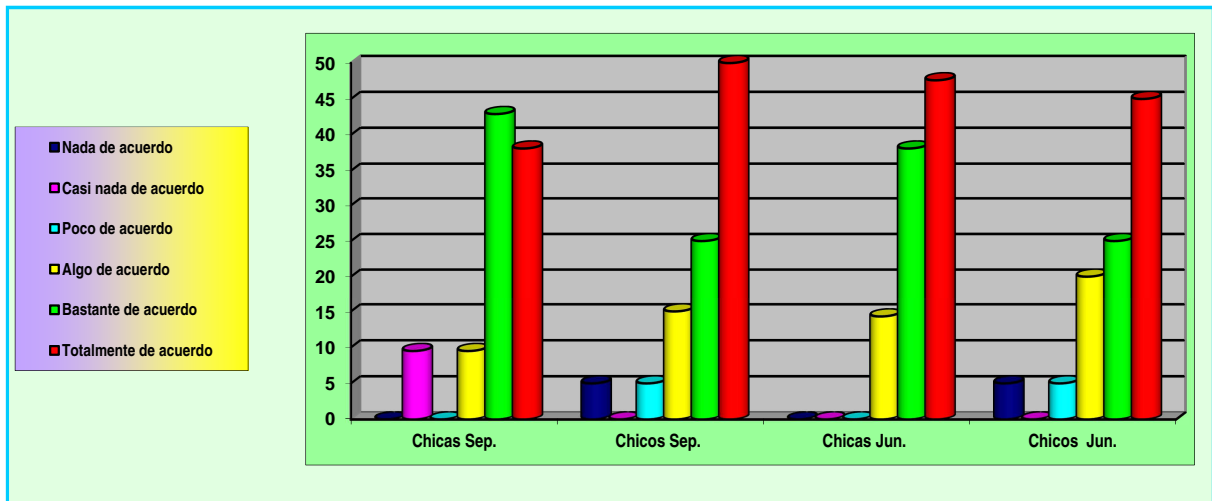


Tabla y gráficos del ítem II.10.- Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio

Respecto a la percepción de si *“soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio”*, podemos apreciar como mayoritariamente los chicos y chicas están *“bastante de acuerdo”* o *“totalmente de acuerdo”*. La evolución de los datos obtenidos en los dos momentos de producción de información, son bastante estables, siendo las diferencias entre ellos bastante escasas a nivel general.

Si nos centramos en el análisis por género, si podemos apreciar algunos cambios interesantes. En este sentido, las chicas se consideran mejores al final del proceso, pues desaparece la opción *“casi nada de acuerdo”* en favor de *“algo de acuerdo”*, mientras que la opción *“bastante de acuerdo”* hace lo propio con la opción *“totalmente de acuerdo”*, que alcanza al final del proceso un 47,6% de representatividad, por el 38,1% inicial. En relación a los chicos, se observa un ligero descenso de la opción *“totalmente de acuerdo”*, que pasa de un 50% inicial a un 45% final, y de la opción *“algo de acuerdo”* que asciende de un 15% inicial a un 50% final. No se aprecian diferencias significativas por género, ni por la fecha de la toma de datos en el test de Chi-cuadrado.

Aunque mayoritariamente, los datos que encontramos muestran un autoconcepto motriz positivo. Parecen ser las chicas, las que en mayor proporción consideran tener un buen nivel de competencia motriz, hecho éste que contrasta con los trabajos de Alvariñas, Fernández y López (2009), Dieppa et al. (2008) y Moreno, Cervelló y Moreno (2008) que señalan que los chicos suelen tener un mejor autoconcepto físico y motriz.

En la investigación de Cuesta (2013) con chicos y chicas de edades similares a las de nuestra muestra, y al ser interrogados en este mismo ítem, comprobó cómo casi la mitad de los chicos (48%) eligen como respuesta mayoritaria estar *“totalmente de acuerdo”* en que *“son buenos en actividades relacionadas con el ejercicio”*, frente al 36,9% de las chicas, que también se decantan en su mayoría por la misma. No obstante, es importante destacar que las respuestas que podemos denominar como *“positivas”* de este ítem (*“totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo y un poco de acuerdo”*), en ambos casos rondan el 90% de la muestra y aunque encontremos diferencias con respecto al sexo, son significativas tras aplicar el test de Chi-cuadrado con un valor ($p=0,014$).

Franco, Pérez-Tejero y Arrizabalaga (2012), en un estudio sobre motivación e intención de ser físicamente activo manifestó *“La competencia es, de las tres necesidades básicas, la que aparece relacionada, o como predictor, de la intención de ser físicamente activo en todos los estudios consultados; un jugador que se sienta competente en el contexto deportivo se sentirá motivado a seguir practicando”*. Aquellos chicos y chicas que han determinado que son buenos/as en la práctica de ejercicio físico de la muestra, obtendrán la motivación para continuar con la práctica con asiduidad.

Ítem II.11.- Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013				Septiembre 2012		Junio 2013	
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012	Junio 2013	Septiembre 2012	Junio 2013
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	16	76,2	15	75,0	19	90,5	13	65,0	31	75,6	32	78,0
2	1	4,8	1	5,0	1	4,8	2	10,0	2	4,9	3	7,3
3	1	4,8	2	10,0	1	4,8	1	5,0	3	7,3	2	4,9
4	1	4,8	2	10,0	0	,0	2	10,0	3	7,3	2	4,9
5	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
Máx 6	2	9,5	0	,0	0	,0	2	10,0	2	4,9	2	4,9
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

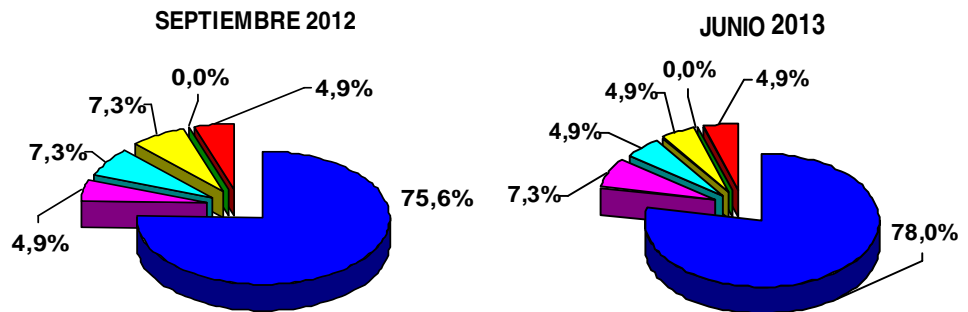
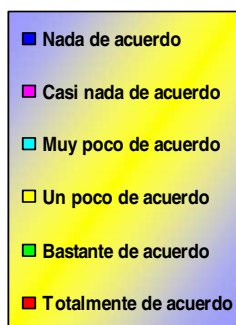
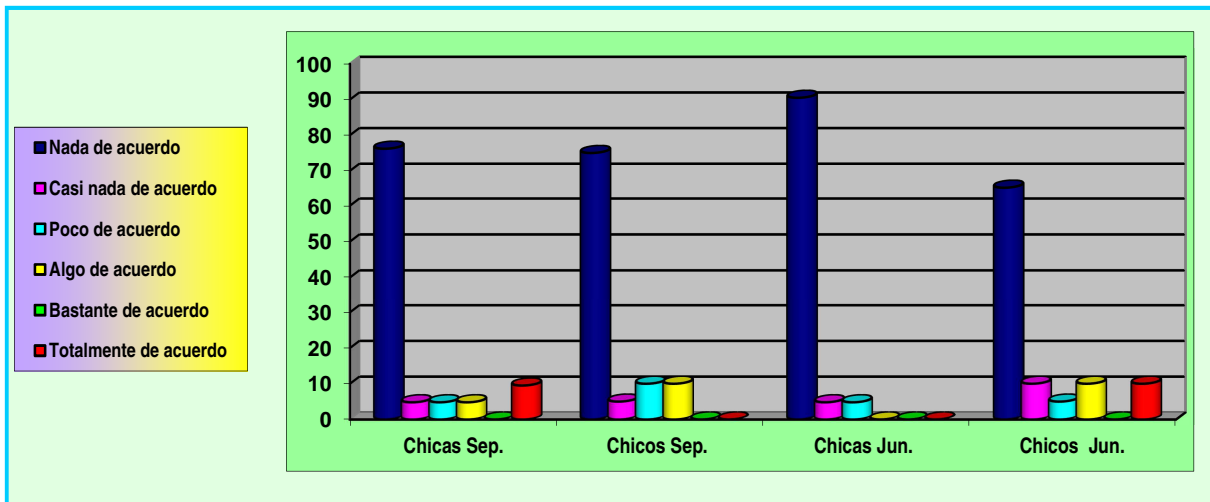


Tabla y gráficos del ítem II.11.- Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva

En el análisis descriptivo de los datos de este ítem, apreciamos que en el mes de septiembre, aproximadamente el 75% de las chicas y chicos se manifiestan en la opción “*nada de acuerdo*” con la afirmación planteada. Alrededor del 85% de las chicas mostraba su desacuerdo eligiendo las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*”. En chicos, el valor del desacuerdo llegaba hasta el 90%. El 9,5% de las chicas manifestaba estar “*totalmente de acuerdo*” frente al 0% de los chicos.

En junio de 2013, el valor de la opción “*nada de acuerdo*” asciende en las chicas hasta el 90% y baja en los chicos al 6%. El 100% de las chicas muestran en algún grado su desacuerdo con la afirmación planteada, frente al 80% de los chicos. En los chicos la opción “*totalmente de acuerdo*” pasa del 0% al 10% y en las chicas ocurre lo contrario, desciende a 0%.

A nivel global los valores son muy similares tanto en septiembre de 2012, como en junio de 2013, pero si se encuentran ligeras diferencias por género, en la primera valoración se aprecia una mayor tendencia de los chicos hacia el desacuerdo, sin embargo en la segunda valoración se muestra lo contrario, son las chicas las que más desacuerdo manifiestan.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Interpretamos de los datos que de manera mayoritaria el alumnado expresa que no intentan evitar participar en actividades deportivas, existiendo un incremento en esta opinión de las chicas tras el programa de intervención y un leve descenso en los chicos en dicho período.

González, Garcés y García (2012) en su investigación sobre los indicadores del bienestar psicológico percibido en alumnos y alumnas en las clases de Educación Física, mostraban que es muy importante “*la transmisión pedagógica de la actividad física como modelo favorecedor del bienestar psicológico del adolescente como base de desarrollo del autoconcepto y competencias sociales en la edad adulta, así como del mantenimiento y adherencia a la práctica deportiva para incorporarla en un estilo saludable y activo*”.

Nuestros datos difieren ligeramente de los encontrados por Ortega (2010) con una muestra de adolescentes de 10-12 años de la ciudad de Jaén. Al plantearles este mismo ítem y valorar sus respuestas, interpretamos que la mayoría de los chicos de la población investigada no evitaba participar, en el caso de poder, en cualquier actividad deportiva mientras que en el grupo de las chicas hay un mayor número que sí lo evitan.

Ítem II.12.- Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	15	71,4	17	85,0	18	85,7	12	60,0	32	78,0	30	73,2
2	2	9,5	0	,0	0	,0	3	15,0	2	4,9	3	7,3
3	0	,0	1	5,0	2	9,5	2	10,0	1	2,4	4	9,8
4	1	4,8	1	5,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
5	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
Máx 6	3	14,3	1	5,0	1	4,8	1	5,0	4	9,8	2	4,9
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

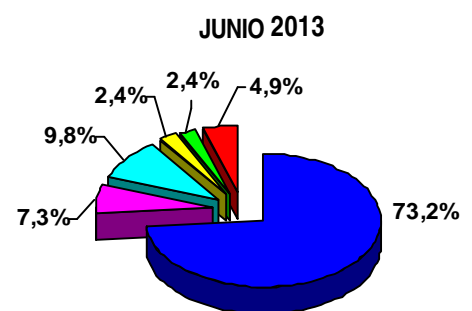
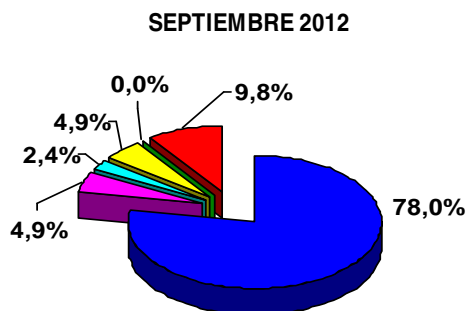
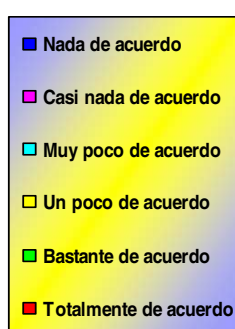
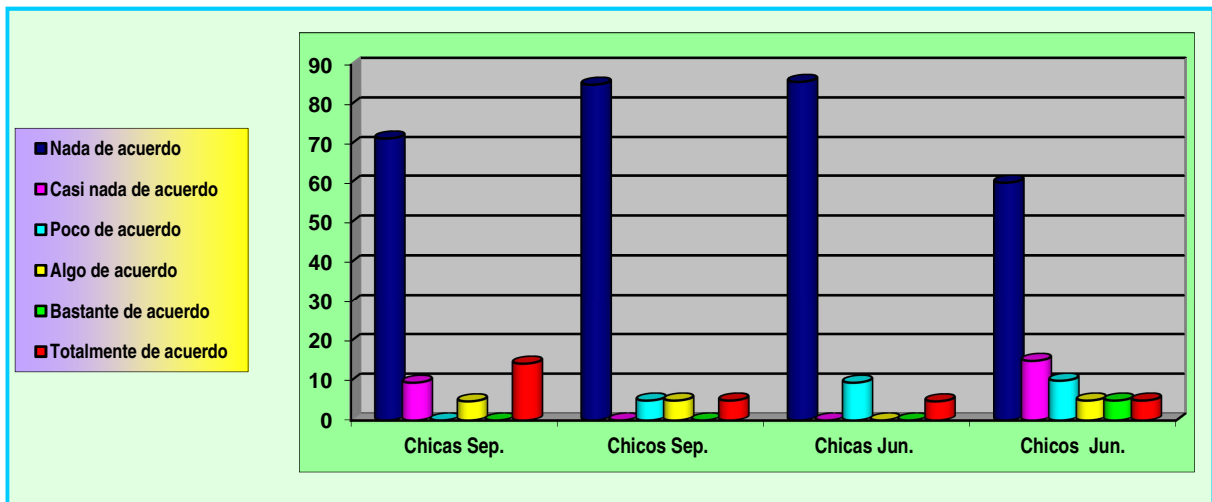


Tabla y gráficos del ítem II.12.- Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico

Comprobamos del análisis de la tabla de datos, que en Septiembre de 2012 en la suma de las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*”, consideradas como “*negativas*”, alcanza un valor del 85,3%, mientras en Junio el valor es del 90,3%. La gran mayoría de estas valoraciones se agrupan en el valor “*nada de acuerdo*” con el 71,4% de las chicas y el 85% de los chicos. Solo el 14,3% de las chicas eligen la opción “*totalmente de acuerdo*” frente al 5 % de los chicos.

En la valoración de Junio 2013, una vez finalizada la intervención comprobamos que el valor de la opción “*nada de acuerdo*” vuelve a ascender en las chicas hasta el 85,7% y baja en los chicos al 60%. Excepto el 4,8% de las chicas que dicen estar “*totalmente de acuerdo*” con la propuesta expresada en el ítem, el resto está en desacuerdo en distintos grados. En los chicos el 1 % de las elecciones se divide equitativamente entre los valores que muestran acuerdo.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Nuestra interpretación de los datos pasa por afirmar que de manera general se aprecia que los alumnos/as están más en desacuerdo con la afirmación en Junio de 2013 que en septiembre de 2012 aunque la diferencia ronda aproximadamente el 5%. Esta diferencia que se aprecia tras la intervención se debe principalmente a la opinión de las chicas, ya que en los chicos desciende el desacuerdo y aumenta el acuerdo. Consideramos que al finalizar la intervención con el alumnado, es destacable que sus efectos han sido más positivo en las chicas que en los chicos, ya que ellas dicen ser menos perezosas a la hora de hacer ejercicio que los chicos y que antes del desarrollo del programa. El efecto resulta ser el contrario en los chicos ya que sus valores muestran un menor grado de acuerdo con el ítem después del programa que al inicio, aunque las diferencias son muy escasas.

Jiménez-Castuera, Cervelló, García-Calvo, Santos-Rosa e Iglesias (2007), manifiestan que existe una buena motivación hacia la actividad física en adolescentes escolares, según exponen en la investigación realizada por un grupo de profesores de la Universidad de Extremadura y Sevilla.

En relación a las ligeras diferencias encontradas por género, autores como García-Ferrando (2001) sostienen que la motivación hacia la práctica físico deportiva varía en función del sexo. El sexo masculino, en general, presenta mayor motivación en comparación con el sexo femenino. La tradición cultural ejerce una influencia muy fuerte en este caso, incluso, más que otros aspectos como los biológicos. Aunque hemos podido comprobar en nuestros resultados, al igual que los expuestos por Cuesta (2013) con alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, que en estas edades aún no se manifiesta estas diferencias.

Ítem II.13.- Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	6	28,6	5	25,0	5	23,8	4	20,0	11	26,8	9	22,0
2	2	9,5	2	10,0	3	14,3	0	,0	4	9,8	3	7,3
3	5	23,8	2	10,0	7	33,3	3	15,0	7	17,1	10	24,4
4	2	9,5	5	25,0	4	19,0	4	20,0	7	17,1	8	19,5
5	5	23,8	2	10,0	0	,0	5	25,0	7	17,1	5	12,2
Máx 6	1	4,8	4	20,0	2	9,5	4	20,0	5	12,2	6	14,6
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

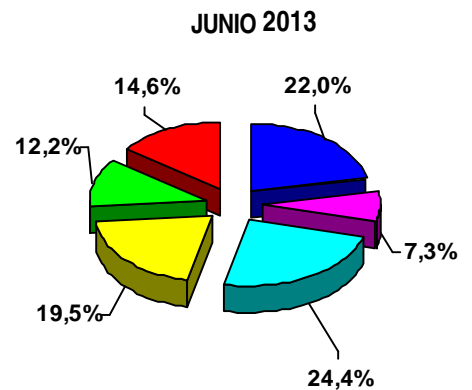
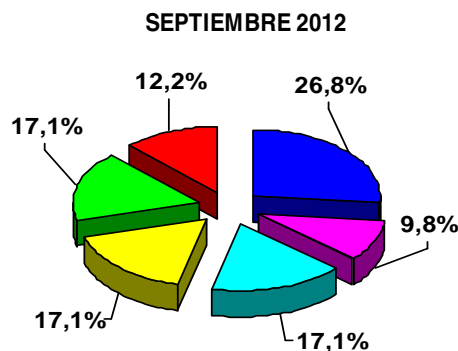
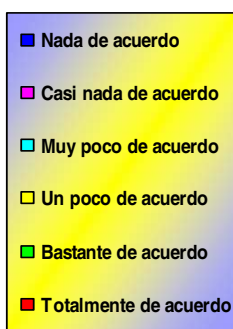
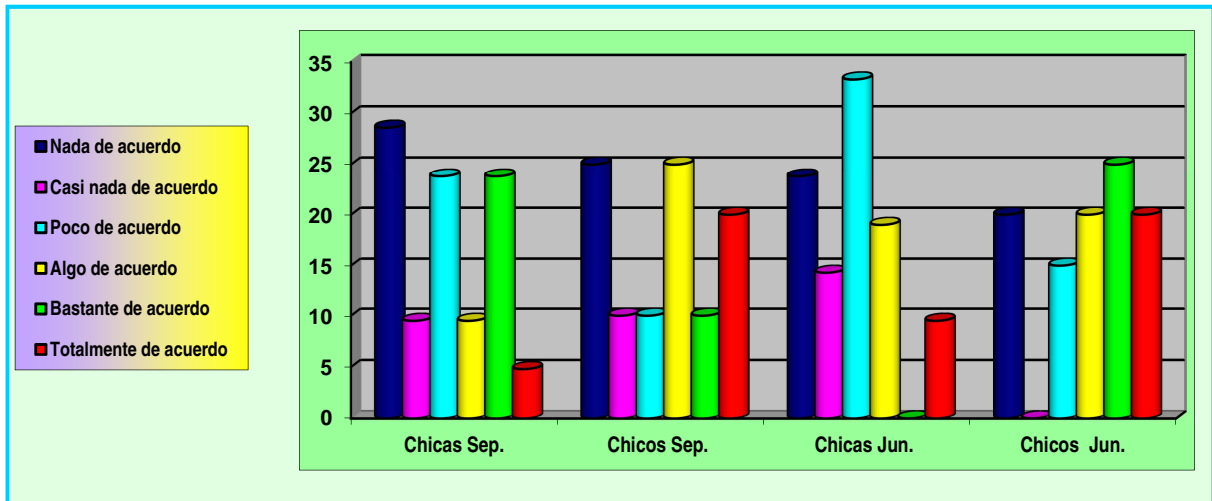


Tabla y gráficos del ítem II.13.- Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico

Cuando le planteamos al alumnado el Ítem II.13: *Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico.*, encontramos que en septiembre, en las opciones que indican algún grado de acuerdo sumaban un 46,4% y en junio en estas mismas opciones la suma supone un 45,3%. En cuanto a las opciones que implican estar de acuerdo, comprobamos como hay una disminución importante en la opción “*nada de acuerdo*” pasando del 26,8% al 22%.

En el análisis por género encontramos que en la suma de las opciones que muestran desacuerdo las chicas en septiembre en el sumatorio obtienen un valor del 61,9%, mientras los chicos obtienen un valor del 45%. En junio las chicas aumentan el porcentaje de desacuerdo llegando a un 71,4%, mientras los chicos lo hacen en un 35%. Estas diferencias son significativas por género en los datos de junio de 2013, con un valor de $p=0,048$, en el test de Chi-cuadrado.

Tabla II.13a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	7,824(a)	5	,166
	Razón de verosimilitudes	8,326	5	,139
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	11,176(b)	5	,048
	Razón de verosimilitudes	14,359	5	,013
	N de casos válidos	41		

Interpretamos de los resultados, que la aplicación del programa de intervención, los datos globales del alumnado son muy parecidos, aunque al realizar el análisis por género se aprecian algunas variaciones. A la hora de compararse con los iguales, los chicos muestran una mejor valoración de sí mismos en relación al ejercicio físico, tanto antes como después de la intervención, siendo algo mayor en junio de 2013. Con las chicas ocurre lo contrario, consideran que sus amigos/as son mejores que ellas en relación al ejercicio físico y esta opinión se incrementa en junio de 2013, una vez finalizado el programa.

De gran interés para nuestro estudio son las conclusiones a las que llegaron Guillén y Ramírez (2011), que investigaron sobre la relación entre el autoconcepto y la condición física en los alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y al estudiar el género no encontraron “*diferencias respecto a las dimensiones del autoconcepto y, más específicamente, a la del autoconcepto físico*”. Los autores reseñan que sus resultados diferían con lo hallado por Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles y Wigfield (2002), Marsh, Gerlach, Trautwein, Ludtke y Brettschneider (2007) y Moreno, Cervelló y Moreno (2008).

Ítem II.14.- Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	7	33,3	3	15,0	4	19,0	3	15,0	10	24,4	7	17,1
2	4	19,0	1	5,0	4	19,0	1	5,0	5	12,2	5	12,2
3	3	14,3	7	35,0	7	33,3	2	10,0	10	24,4	9	22,0
4	3	14,3	4	20,0	0	,0	8	40,0	7	17,1	8	19,5
5	2	9,5	2	10,0	2	9,5	3	15,0	4	9,8	5	12,2
Máx 6	2	9,5	3	15,0	4	19,0	3	15,0	5	12,2	7	17,1
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

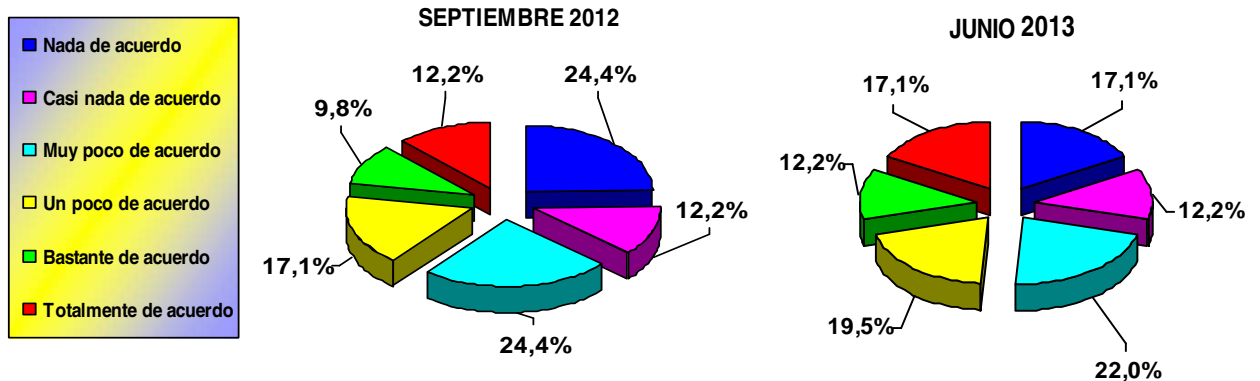
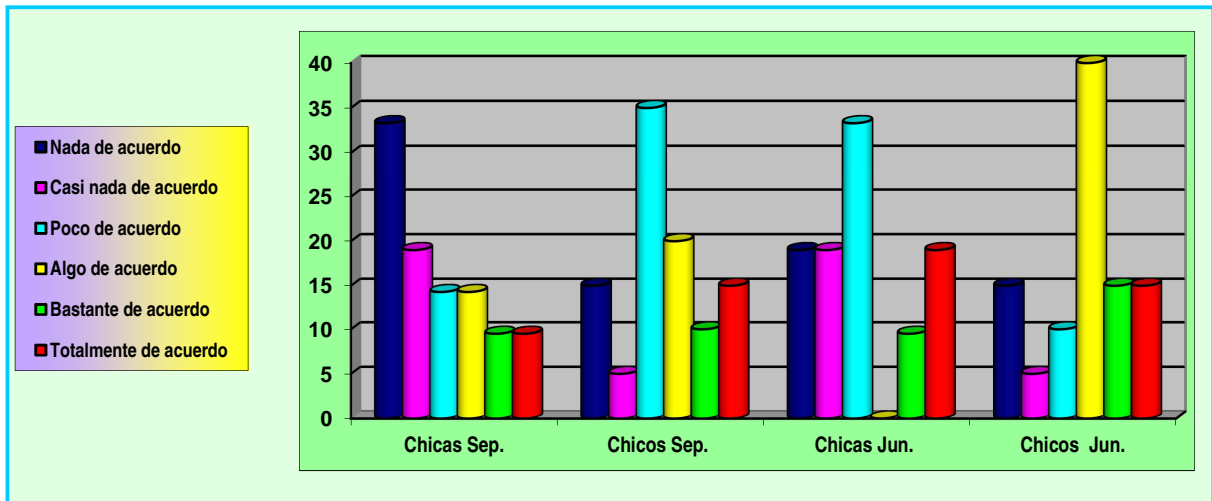


Tabla y gráficos del ítem II.14.- Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as

En el cuestionario de septiembre, y en relación al ítem II.14: *Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as*, los valores de las chicas son menores, a medida que más acuerdo muestran las respuestas, no ocurriendo lo mismo con los chicos, ya que estos son más irregulares en sus elecciones. Los porcentajes más altos se encuentran en los valores intermedios “*poco de acuerdo*” (35 %) y “*algo de acuerdo*” (20 %), les siguen los valores de las opciones extremas “*totalmente de acuerdo*” y “*nada de acuerdo*”, ambos con el 15 %.

En el cuestionario de junio, las chicas siguen mostrando mayor tendencia hacia las opciones de respuesta que menos acuerdo muestran con el ítem, aunque la distribución de las elecciones varía. Disminuye la opción “*nada de acuerdo*”, pasando del 33,3% al 19% y aumenta la opción “*poco de acuerdo*” del 14,35% al 33,3%. La opción de respuesta “*algo de acuerdo*” baja del 14,3% al 0% y “*totalmente de acuerdo*” asciende del 9,5% al 19%. En relación a los chicos, lo más significativo de junio es que los valores intermedios “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” varían pasando el primero del 35% al 10% y el segundo del 20% al 40%. El resto de valores se mantiene. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado en junio con un valor de $p=0,006$.

Tabla II.14a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	5,322(a)	5	,378
	Razón de verosimilitudes	5,539	5	,354
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	13,047(b)	5	,023
	Razón de verosimilitudes	16,423	5	,006
	N de casos válidos	41		

Comprobamos como a nivel general tanto en septiembre como en junio, el porcentaje de respuestas que muestran algún grado de acuerdo con el ítem es superior al de respuestas que muestran desacuerdo, pero la diferencia en junio es menor. Por lo tanto, aumenta la opinión de considerarse más fuerte que sus compañeros a nivel global, sobre todo en chicos, y las chicas muestran su desacuerdo en un grado inferior, es decir, con menos rotundidad que al principio.

Contreras, Fernández, García, Palou y Ponseti (2010), estudiaron el autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes, llegando a la conclusión de que la “*práctica deportiva se relaciona positivamente con las percepciones físicas de los adolescentes*”. Manifiestan que “*la práctica deportiva habitual es importante en el desarrollo del autoconcepto físico y del general*” y, así como “*la frecuencia, la duración, los años de práctica, la satisfacción y el gusto con la práctica tienen una relación positiva con el autoconcepto físico*”.

Ítem II.15.- Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	7	33,3	10	50,0	9	42,9	9	45,0	17	41,5	18	43,9
2	3	14,3	5	25,0	2	9,5	2	10,0	8	19,5	4	9,8
3	3	14,3	3	15,0	2	9,5	1	5,0	6	14,6	3	7,3
4	6	28,6	1	5,0	5	23,8	4	20,0	7	17,1	9	22,0
5	0	,0	1	5,0	2	9,5	2	10,0	1	2,4	4	9,8
Máx 6	2	9,5	0	,0	1	4,8	2	10,0	2	4,9	3	7,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

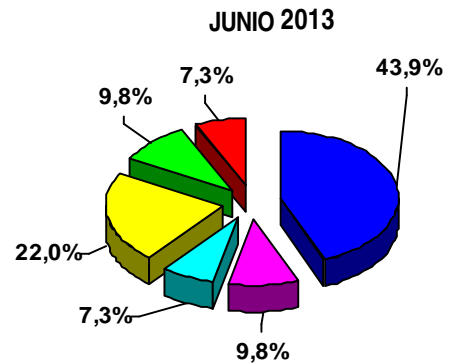
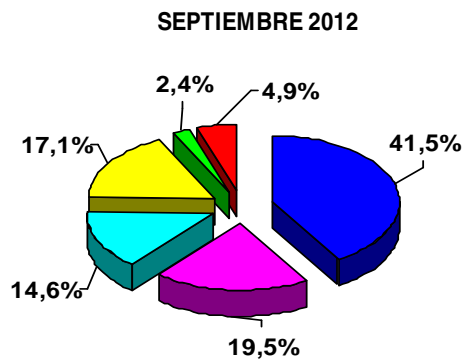
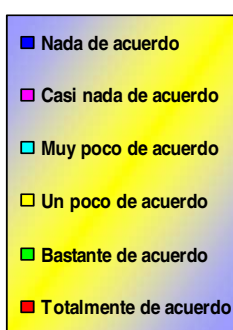
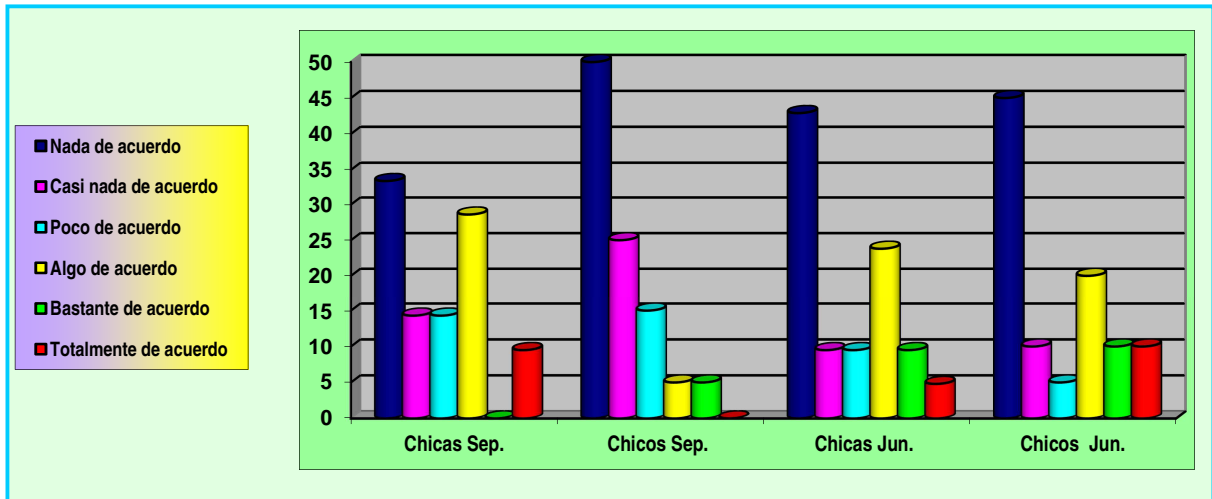


Tabla y gráficos del ítem II.15.- Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico

En septiembre de 2012 las chicas mostraban mayor tendencia al desacuerdo con la afirmación expresada en el ítem que al acuerdo, la opción más elegida era “*nada de acuerdo*” con el 33% seguido por “*algo de acuerdo*” con el 28,6% y “*casi nada de acuerdo*” y “*poco de acuerdo*” ambos con el 14,3%. Los chicos también elegían más los valores que mostraban desacuerdo, llegando estos al 90%, con un 50% “*nada de acuerdo*”.

Al final de curso, las chicas siguen estando en desacuerdo con el ítem pero aumenta el valor de la opción “*nada de acuerdo*” pasando del 33,3% al 42,9% y desciende levemente las opciones “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, de 14,3% a 9,5%. Desciende el valor de la opción “*totalmente de acuerdo*” y aumentan los porcentajes de las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. En los chicos descienden los valores que muestran desacuerdo (*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*), descienden los valores de las opciones “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” y aumenta el porcentaje de la opción “*totalmente de acuerdo*” de 0% a 10%.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Interpretamos del análisis de los datos, que tras la aplicación del programa de intervención, hay un incremento en el número de alumnos y alumnas que están de acuerdo con el ítem, es decir que creen que necesitan más fuerza para hacer ejercicio, aunque de manera mayoritaria los alumnos/as piensan que no necesitan fuerza, pero no con tanta rotundidad como al principio. La opinión de las chicas mejora un poco respecto a su fuerza y los chicos empeoran su valoración.

En un estudio realizado con alumnos/as de 1º y 2º de ESO (Ortega, 2010), al contestar esta misma cuestión, “*los chicos se percibían más fuertes que las chicas, aunque ambos grupos se consideraban con la suficiente fuerza para realizar ejercicio físico*”, lo que coincide parcialmente con nuestros resultados.

Sin embargo, en el estudio de Estévez (2012) al plantearle al alumnado de segundo ciclo de la ESO de la ciudad de Alicante este mismo ítem, los resultados indican que los chicos señalan en más de un 31,5% la opción que atiende menos al factor condición física, es decir, piensan que no es tan necesaria la fuerza a la hora de afrontar actividades que comportan la realización de ejercicio físico. Sin embargo, las chicas no llegan al 22%, mostrando cierta necesidad de esta cualidad en la práctica de ejercicio físico.

Ítem II.16.- Soy una persona físicamente fuerte

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	3	14,3	1	5,3	1	4,8	2	10,0	4	10,0	3	7,3
2	2	9,5	1	5,3	3	14,3	1	5,0	3	7,5	4	9,8
3	5	23,8	2	10,5	6	28,6	5	25,0	7	17,5	11	26,8
4	5	23,8	6	31,6	3	14,3	4	20,0	11	27,5	7	17,1
5	3	14,3	4	21,1	1	4,8	4	20,0	7	17,5	5	12,2
Máx 6	3	14,3	5	26,3	7	33,3	4	20,0	8	20,0	11	26,8
TOTAL	21	100,0	19	100,0	21	100,0	20	100,0	40	100,0	41	100,0

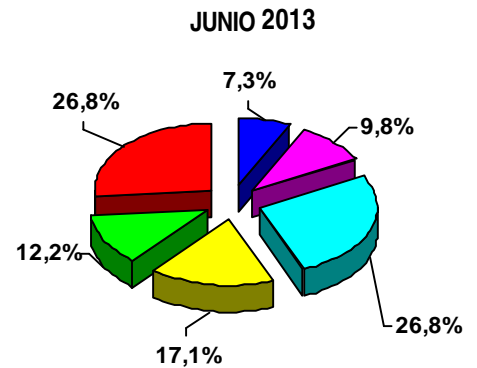
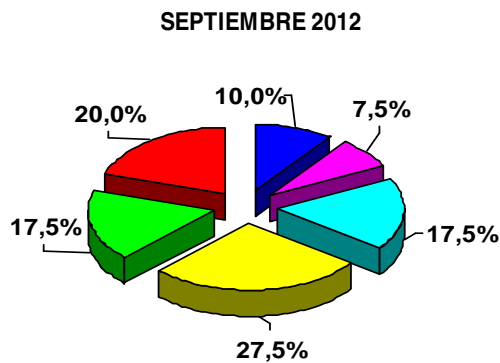
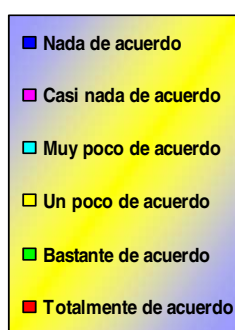
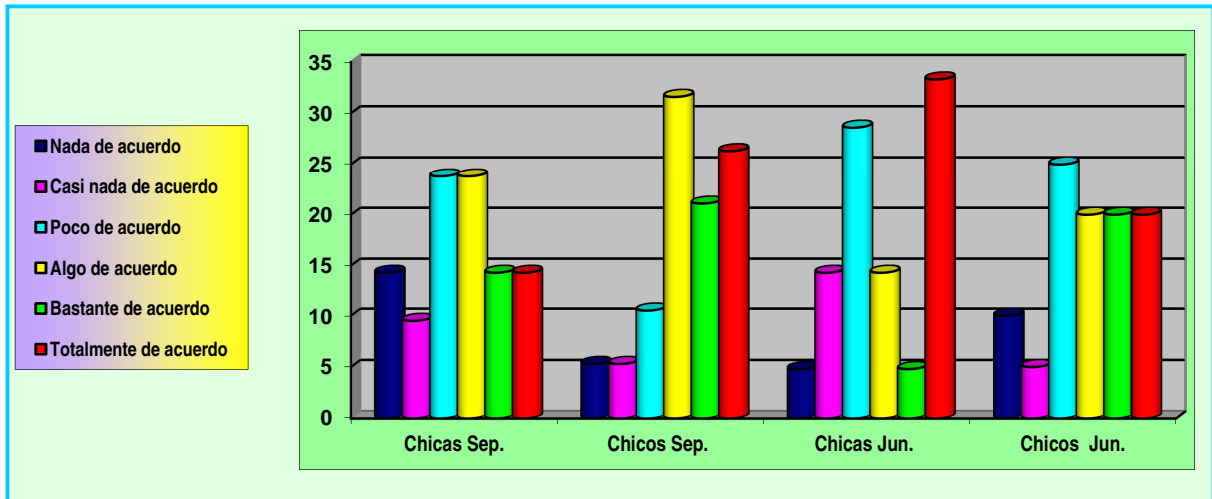


Tabla y gráficos del ítem II.16.- Soy una persona físicamente fuerte

En el análisis de los datos globales, encontramos que en septiembre la suma de las opciones “*positivas*”, alcanza un valor del 65%, mientras en junio esta suma solo alcanza el 56,1%. Esta disminución es debida fundamentalmente a la bajada del valor de la opción “*algo de acuerdo*” que pasa de tener en septiembre un valor del 27,5% a un valor del 17,1% en junio. Sin embargo, la opción “*totalmente de acuerdo*” sube en junio hasta un 26,8% frente al 20% de septiembre.

Cuando analizamos los datos por género y fecha, encontramos que las chicas en el sumatorio de las opciones “*positivas*” que muestran algún grado de acuerdo obtienen en septiembre un valor del 52,4% y en junio estas opciones vuelven a sumar el 52,4%, aumentando la opción “*totalmente de acuerdo*” de un 14,3% en septiembre a un 33,3% en junio. Por su parte los chicos en septiembre la suma de las opciones positivas alcanzan un valor del 79,0%, disminuyendo en junio al 60% en este mismo sumatorio. Estas diferencias por género no son significativas.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Nuestra interpretación de los datos pasa por afirmar que las chicas mejoran su percepción respecto a tener fuerza a lo largo del curso, mejorando en los valores de la opción “*totalmente de acuerdo*”, mientras los chicos disminuyen ligeramente esta percepción.

Cuando comparamos nuestros datos con los obtenidos por Ortega (2010) al interrogar con este mismo ítem a chicos y chicas de 12 a 14 años, encontramos que su alumnado manifiesta ante la afirmación planteada: “*Soy una persona físicamente fuerte*”, dos predisposiciones. Por una parte, los chicos están “*bastante de acuerdo*” y por otra, las chicas “*no estar nada de acuerdo*”. Apreciaciones diferentes a las encontradas en nuestra investigación.

La fuerza es una cualidad muy investigada, una persona físicamente fuerte ha de cuidar su forma física y entrenar su fuerza, para ello según considera Laroche, Lussier y Roy (2008), en su artículo “*Chronic stretching and voluntary muscle force*” la fuerza muscular depende en gran medida de si se realiza ejercicios dinámicos antes del entrenamiento y de si se evitan los estiramientos antes de entrenar.

Ítem II.17.- Tengo poca musculatura

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	6	28,6	7	35,0	4	19,0	2	10,0	13	31,7	6	14,6
2	2	9,5	1	5,0	3	14,3	2	10,0	3	7,3	5	12,2
3	2	9,5	4	20,0	5	23,8	4	20,0	6	14,6	9	22,0
4	8	38,1	1	5,0	3	14,3	9	45,0	9	22,0	12	29,3
5	1	4,8	4	20,0	2	9,5	0	,0	5	12,2	2	4,9
Máx 6	2	9,5	3	15,0	4	19,0	3	15,0	5	12,2	7	17,1
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

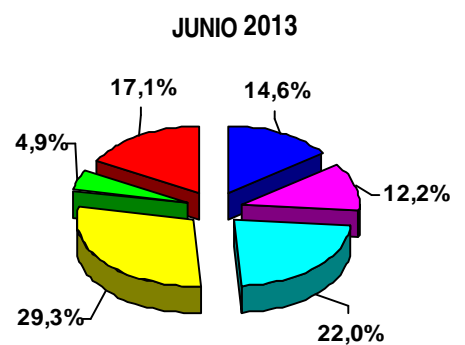
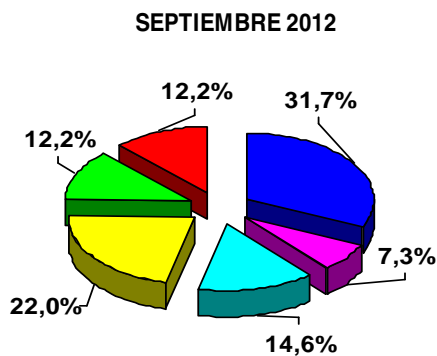
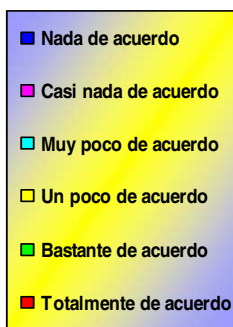
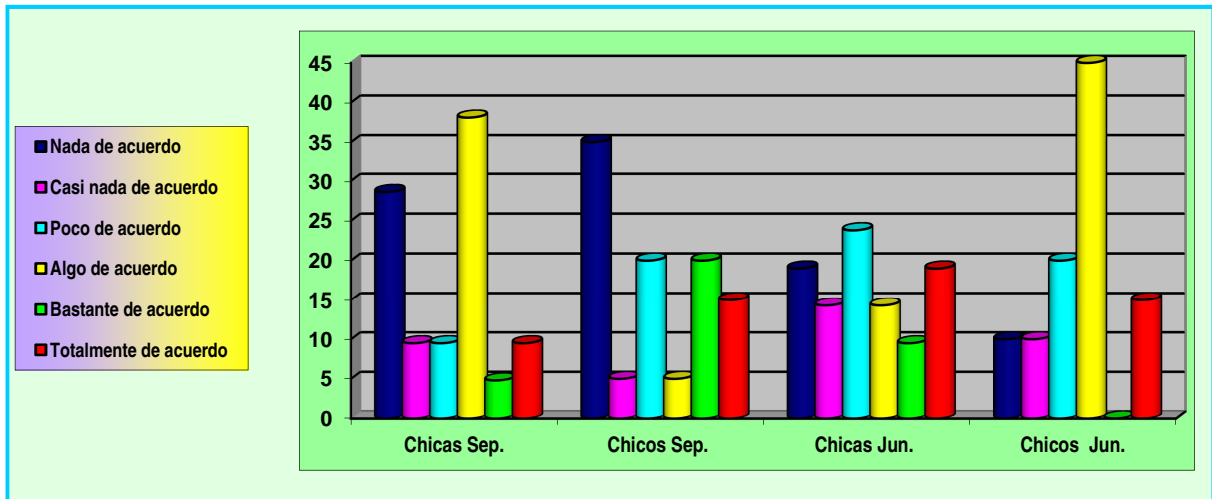


Tabla y gráficos del ítem II.17.- Tengo poca musculatura

Comprobamos que en el sumatorio de las opciones “negativas” en el análisis por género, las chicas muestran su desacuerdo en septiembre en un 47,6% y en junio lo hacen en un 57,1%, mientras los chicos en el sumatorio de estas mismas opciones en septiembre obtienen un valor del 60% y en junio este valor desciende al 40%. Respecto a las opciones que muestran algún tipo de acuerdo con lo expresado en el ítem las chicas alcanza el valor más alto en la opción “algo de acuerdo” en septiembre y los chicos lo hacen en esta misma opción en junio con un 45%.

En el análisis global por fecha, encontramos que en septiembre las opciones que muestra algún grado de acuerdo suman un 46,4% y en junio este valor refleja un 51,3%. Este aumento viene motivado fundamentalmente por el incremento de la opción “algo de acuerdo” manifestada por los chicos que alcanza un valor del 45%.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

En resumen diremos que las chicas escogen las opciones “algo de acuerdo” y “muy poco de acuerdo”, con que tienen poca musculatura, frente a los chicos que escogen “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” en Junio. Los chicos por lo tanto, les gustaría tener más musculatura de que perciben que tienen, mientras las chicas se muestran más satisfechas con la que perciben que tienen.

Estamos convencidos de que la actividad física que se realiza, determina el desarrollo de la musculatura, si esta actividad es lúdica es más apreciada por el alumnado, tal y como afirma González-Montesinos y Martínez (2001) “los profesores han de tratar la capacidad de la fuerza de sus alumnos mediante juegos”.

Tengo poca musculatura, según De la Serna (2004) en su investigación “Introducción: alteraciones de la imagen corporal” dice que: “ahora, la musculatura se asocia con vigor y salud y se aleja de la estética de la época romántica -delgados y pálidos-, o del cuerpo de perfección clásica”.

En el estudio de Camacho, Escoto, Martín y Díaz (2010) denominado “Correlatos antropométricos de la obsesión por la musculatura”, manifiestan “que los jóvenes se obsesionan con los músculos”, así, investigan la relación entre las medidas antropométricas y la obsesión por la musculatura y aunque no observaron correlaciones significativas, sirvieron de precedente para contribuir en el diseño de intervenciones enfocadas a disminuir esta obsesión.

Ítem II.18.- Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	4	19,0	1	5,0	2	9,5	2	10,0	5	12,2	4	9,8
2	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
3	1	4,8	4	20,0	1	4,8	3	15,0	5	12,2	4	9,8
4	7	33,3	7	35,0	4	19,0	3	15,0	14	34,1	7	17,1
5	6	28,6	2	10,0	5	23,8	6	30,0	8	19,5	11	26,8
Máx 6	3	14,3	5	25,0	9	42,9	5	25,0	8	19,5	14	34,1
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

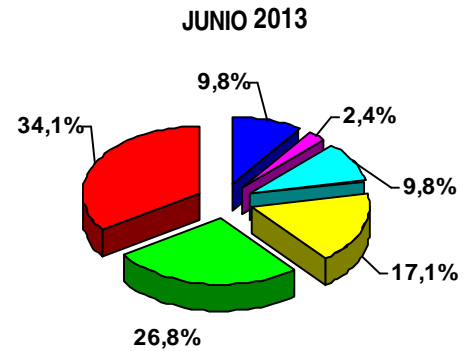
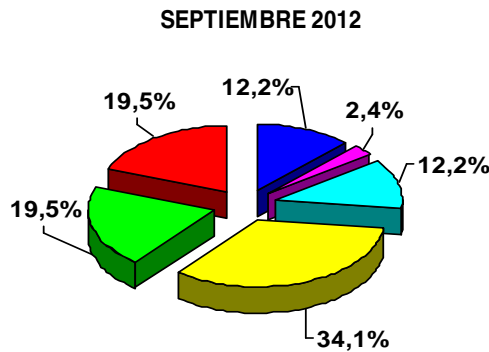
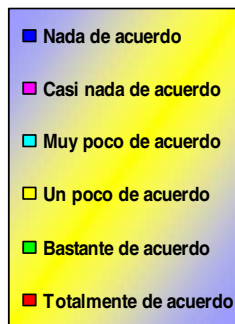
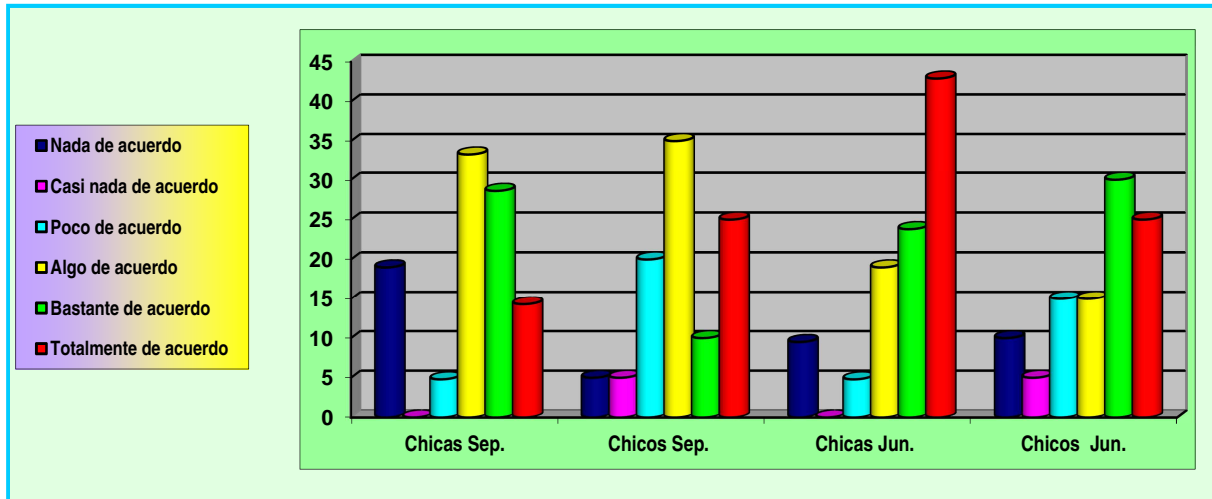


Tabla y gráficos del ítem II.18.- Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio

Respecto al ítem que propone que el alumnado “*Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio*”, consideramos que todas las cualidades adquieren mejoras en el resultado cuando se trabajan y sobre todo si son desde edades muy tempranas. Algunos estudios proponen como hacerlo, este es el caso de Romero (2011) en su estudio “*El equilibrio*”, que presenta una propuesta de trabajo de esta cualidad como un proyecto aplicable a varias áreas y basado en los intereses iniciales del alumno de 5 años. “*En el grupo de cinco años surgió interés por investigar sobre el equilibrio, todas nuestras actividades y juegos giraban en torno a este tema... Fue un proyecto...de desafíos y nuevos interrogantes que había que resolver*”. El trabajo por proyectos o por intereses puede ser muy beneficioso para alcanzar buenos resultados en el desarrollo de esta cualidad.

En nuestro estudio con respecto al ítem II.18: *Obtendría buena calificación en equilibrio*, las chicas eligen en septiembre como opción mayoritaria “*algo de acuerdo*” con un 33,3% y en junio la opción mayoritaria es la de estar “*totalmente de acuerdo*” con un 42,9%. Los chicos en septiembre eligen como opción mayoritaria también “*algo de acuerdo*” con un 35% y en junio la opción mayoritaria elegida es “*bastante de acuerdo*” con un 30%.

Respecto a los datos globales, encontramos que en septiembre la suma de las opciones que muestran acuerdo con lo expresado en el ítem alcanza un valor del 73,1% y en junio este valor se eleva al 78,0%, debido fundamentalmente al incremento de la opción “*totalmente de acuerdo*” que en septiembre su valor era del 19,5% y en junio es del 34,1%.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Interpretamos de los datos, que el alumnado, tanto chicos como chicas en junio, está más convencido de que obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio, con un incremento importante de esta percepción.

Nuestros datos coinciden con los expuestos por Ortega (2010) con una muestra de adolescentes de la ciudad de Jaén, que al ser interrogados en este mismo ítem, manifiesta que las chicas se posicionan en la respuesta “*algo de acuerdo*” en un porcentaje de 25,7% y, los chicos, lo hacen en la respuesta “*totalmente de acuerdo*” con igual porcentaje. En general, los chicos de la muestra se sienten *más seguros* en las pruebas físicas relativas a valorar el equilibrio.

Ítem II.19.- Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	6	28,6	8	40,0	10	47,6	4	20,0	14	34,1	14	34,1
2	6	28,6	5	25,0	3	14,3	6	30,0	11	26,8	9	22,0
3	5	23,8	0	,0	3	14,3	4	20,0	5	12,2	7	17,1
4	0	,0	5	25,0	2	9,5	3	15,0	5	12,2	5	12,2
5	1	4,8	0	,0	2	9,5	1	5,0	1	2,4	3	7,3
Máx 6	3	14,3	2	10,0	1	4,8	2	10,0	5	12,2	3	7,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

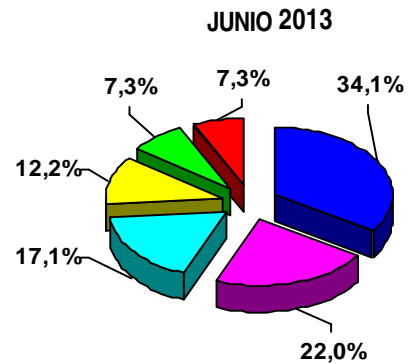
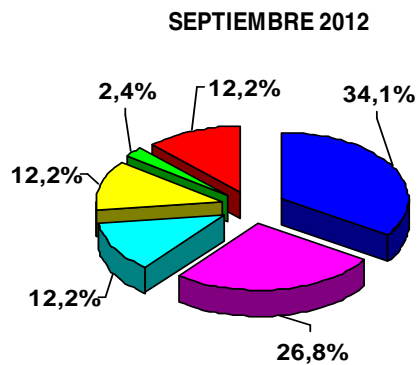
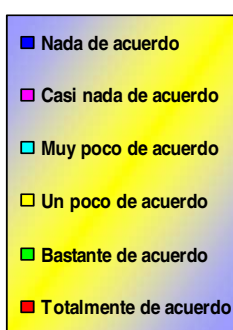
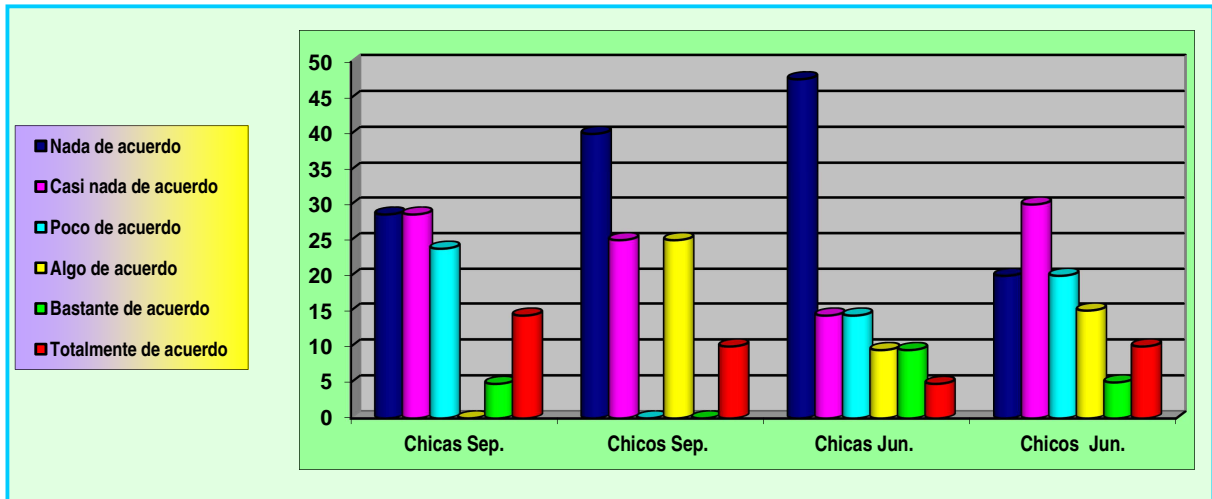


Tabla y gráficos del ítem II.19.- Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio

En el análisis global de los datos del ítem II.19: *Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio*, encontramos que la suma de las opciones que muestran algún grado de desacuerdo con el ítem en septiembre 2012, alcanza un valor del 73,1%, mientras que en junio este sumatorio llega al 73,2%, prácticamente idéntico. En el lado opuesto encontramos que la opción *“totalmente de acuerdo”* en septiembre obtiene un valor del 12,2%, valor que desciende al 7,3% en junio.

Cuando analizamos los datos por género y fecha comprobamos que los datos más altos se encuentran en la opción *“totalmente en desacuerdo”* de las chicas en junio 2013, con un valor del 47,6%, seguido del valor de los chicos en septiembre en esta misma opción, con un valor del 40%. Como opciones menos elegidas encontramos que los chicos en la opción *“poco de acuerdo”* obtienen en septiembre un valor del 0%, y las chicas repiten este valor también en septiembre en la opción *“algo de acuerdo”*.

Al realizar las pruebas de Chi-cuadrado, comprobamos que no existen diferencias significativas ni por fecha, ni por género.

Resumiendo diremos que las chicas en septiembre piensan no *estar “nada o casi nada de acuerdo”* con que se caen fácilmente, al igual que los chicos que manifiestan estar *“nada de acuerdo”*. En los totales ambos grupos coinciden que *“no están nada de acuerdo”* con que se caen fácilmente cuando pierden el equilibrio.

Nuestra interpretación de los datos de la investigación, coincide con la aportada por Granacher, Muehlbauer, Maestrini, Zahner y Gollhofer (2011) en su estudio *Can Balance Training Promote Balance and Strength in Prepubertal Children?*, en la que manifiestan que *“la prevalencia de evitar una caída es particularmente alta en niños. Los déficits en el control postural y la fuerza muscular son importantes factores de riesgo intrínseco”*.

En algunas ocasiones caerse fácilmente cuando pierdo al equilibrio, es debido a problemas físicos o enfermedad, tal y como aseguran Salgado, Kremenutzky y López (2003), en su estudio, en el cual genera una base de datos para pacientes con trastornos del equilibrio, ellos desarrollaron un protocolo sobre cómo evaluar al paciente. Los principales resultados revelaron que *“en un 68,9% de los casos se diagnosticó vértigo, en un 12,7%, inestabilidad, en un 1,9%, síncope y en un 16,3% otros”*.

Ítem II.20.- Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	1	4,8	2	10,5	1	4,8	2	10,0	3	7,5	3	7,3
2	1	4,8	0	,0	1	4,8	2	10,0	1	2,5	3	7,3
3	1	4,8	6	31,6	5	23,8	1	5,0	7	17,5	6	14,6
4	5	23,8	6	31,6	3	14,3	6	30,0	11	27,5	9	22,0
5	6	28,6	1	5,3	4	19,0	3	15,0	7	17,5	7	17,1
Máx 6	7	33,3	4	21,1	7	33,3	6	30,0	11	27,5	13	31,7
TOTAL	21	100,0	19	100,0	21	100,0	20	100,0	40	100,0	41	100,0

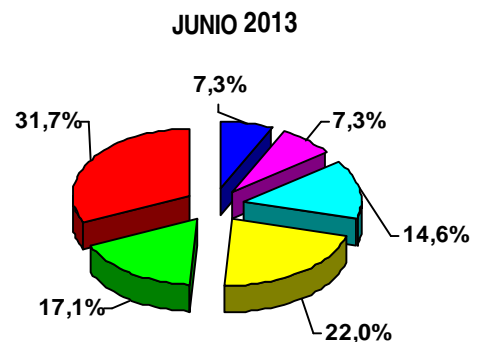
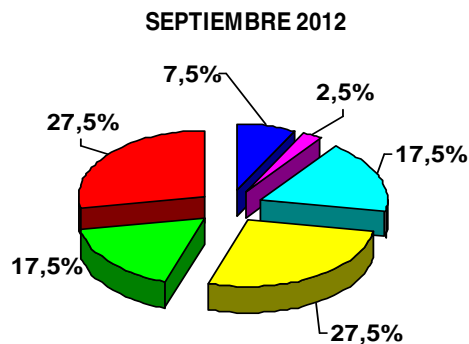
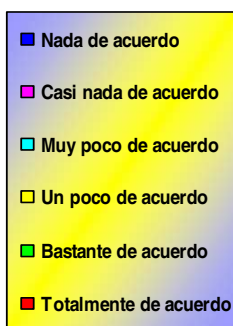
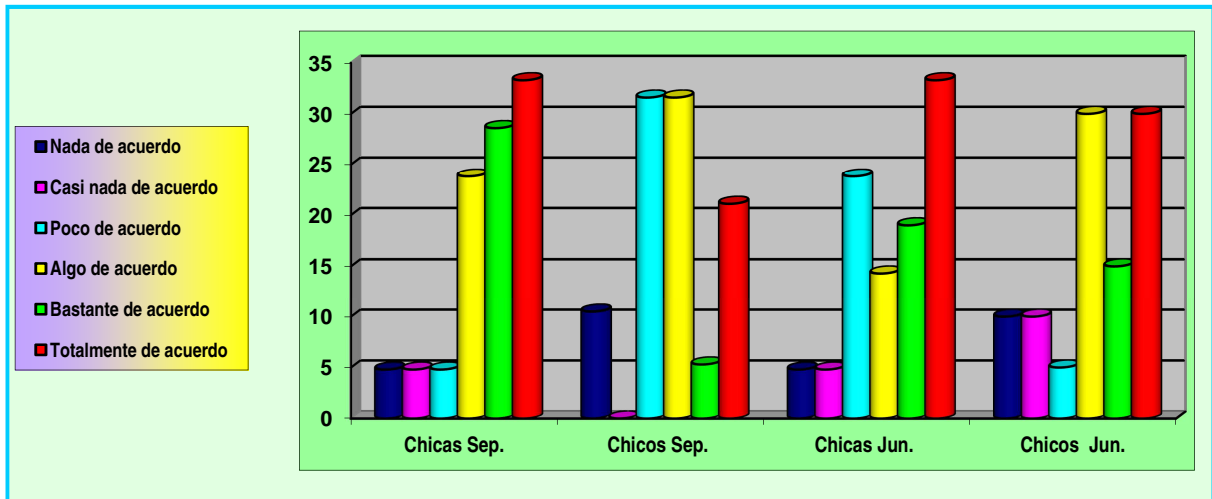


Tabla y gráficos del ítem II.20.- Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio

En el análisis global por fecha, encontramos que en ambas valoraciones la opción más elegida es *“totalmente de acuerdo”* con un 27,5% en septiembre y un 31,7% en junio. Los datos son bastante coincidentes en ambas valoraciones, así en la suma de las opciones *“positivas”* en septiembre se obtiene un valor del 72,5% y en junio un 70,8%. En el lado opuesto encontramos que la opción *“nada de acuerdo”* en septiembre obtiene una valoración del 7,5% y en junio del 7,3%.

Cuando tratamos los datos en función del género y la fecha, encontramos que la opción más elegida por las chicas tanto en septiembre (33,3%) como en junio (33,3%) es la de estar *“totalmente de acuerdo”* con la propuesta que se realiza en el ítem. Por su parte los chicos eligen en septiembre como opción mayoritaria *“algo de acuerdo”* (31,6%) y en junio *“totalmente de acuerdo”* (30%). Estas diferencias por género y fecha no son significativas cuando realizamos las comparaciones por el test de Chi-cuadrado.

Interpretamos de los datos de la tabla y gráficos, que el alumnado de manera ampliamente mayoritaria considera que en cualquier circunstancia puede mantener el equilibrio, de manera más contundente las chicas que los chicos.

Nuestros resultados concuerdan con el estudio de Martínez (2004) el cual realiza un análisis sobre el equilibrio, estableciendo una serie de pruebas muy utilizadas en el ámbito educativo, tales como: caminar sobre una barra de equilibrio, equilibrio de pica sentado y equilibrio flamenco. Posteriormente, observó el progreso del alumnado en esta cualidad cuando finalizó la investigación, de un modo parecido al ejecutado en nuestra investigación y concluyendo que: *“el análisis de los resultados permite obtener amplios valores estadísticos y ha facilitado la elaboración de baremos de calificación positiva por sexo en cada uno de los diferentes niveles educativos”*.

Granacher et al. (2011) en su estudio *Can Balance Training Promote Balance and Strength in Prepubertal Children?* , manifiestan que *“Los ejercicios de equilibrio....mejoran estadísticamente y significativamente la oscilación postural, la producción de fuerza de los flexores plantares y la altura de salto”*, podría ser responsable de los resultados positivos del alumnado, estos datos corresponde con nuestro estudio en el ítem II.20: *Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio*, en el cual las chicas eligen la opción número 6 en Septiembre de 2012 y en Junio de 2013, están *“totalmente de acuerdo”* en un 33,3% en ambas mediciones.

Ítem II.21.- Me considero suficientemente flexible

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	3	14,3	9	45,0	3	14,3	9	45,0	12	29,3	12	29,3
2	1	4,8	3	15,0	1	4,8	3	15,0	4	9,8	4	9,8
3	6	28,6	1	5,0	9	42,9	0	,0	7	17,1	9	22,0
4	8	38,1	4	20,0	2	9,5	3	15,0	12	29,3	5	12,2
5	0	,0	1	5,0	2	9,5	2	10,0	1	2,4	4	9,8
Máx 6	3	14,3	2	10,0	4	19,0	3	15,0	5	12,2	7	17,1
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

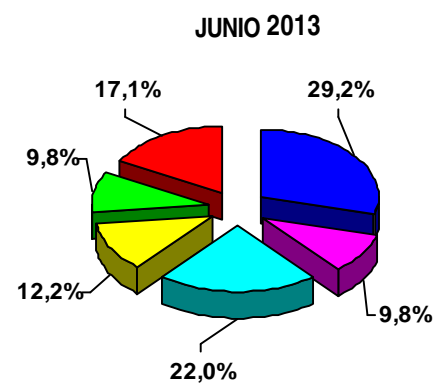
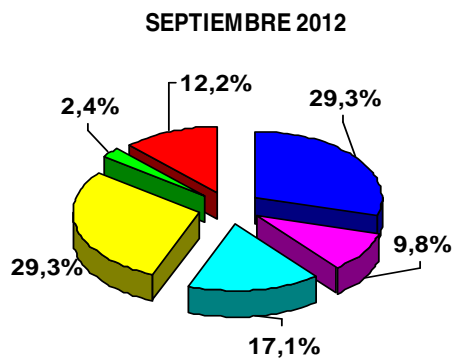
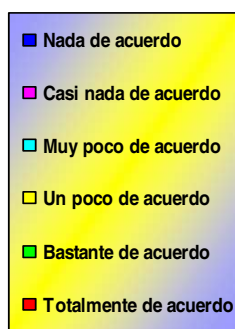
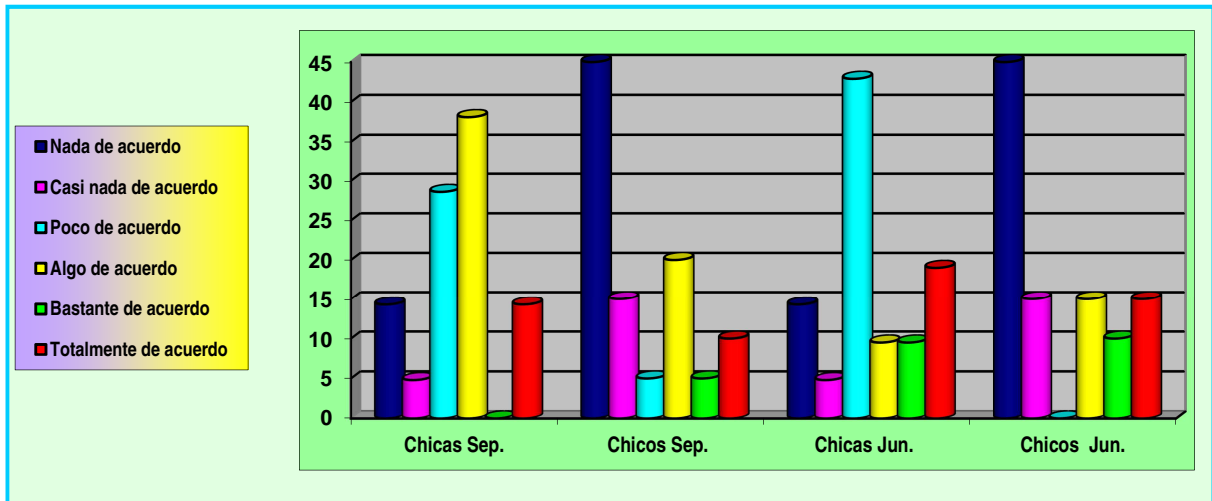


Tabla y gráficos del Ítem II.21.- Me considero suficientemente flexible

Al analizar los datos globales de la tabla encontramos que en las opciones referentes a “poco de acuerdo” y “algo de acuerdo” disminuyen los porcentajes totales de septiembre (46,4%) a junio (34,2%), mientras que en las opciones 5 y 6 referentes a “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” ocurre el fenómeno contrario, aumentan los porcentajes totales, pasando de 14,6% (septiembre) a 26,9% (junio 2013).

En cuanto al análisis por género, si agrupamos los valores (1 y 2: “nada de acuerdo” y “casi nada de acuerdo”; 3 y 4: “poco de acuerdo” y “algo de acuerdo”; y 5 y 6: “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), en los valores 3-4 y 5-6 las chicas presentan valores más elevados que los chicos en junio (52,4% para los valores 3-4 frente al 15% de los chicos, y 28,5% para los valores 5-6 frente al 25% de los chicos). En el caso de los valores 1 y 2 son los chicos los que presentan porcentajes más elevados en junio (60%) frente al 19,1% de las chicas.

Estas diferencias por fecha, son significativas en el test de Chi-cuadrado con un valor de $p=0,033$ en las respuestas de junio 2013. No se encuentran diferencias significativas por género.

Tabla II.21a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	9,159(a)	5	,103
	Razón de verosimilitudes	10,088	5	,073
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	12,106(b)	5	,033
	Razón de verosimilitudes	15,674	5	,008
	N de casos válidos	41		

Del análisis de los datos interpretamos que tras el período de intervención se produce una mejora en los valores totales, evolucionando la percepción global del alumnado de las respuestas “poco de acuerdo” y “algo de acuerdo” a “bastante de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, incrementándose estas opciones en un 12,3% en detrimento de las opciones “poco de acuerdo” y “algo de acuerdo” que disminuyen un 12,2%. El porcentaje de respuesta para las opciones 1 y 2 se mantiene inalterable en la comparación pre-post. En el análisis por género, decir que las chicas perciben que su nivel de flexibilidad presenta niveles superiores a los chicos. En este sentido Arregui Eraña y Martínez de Haro (2001) en el análisis que hacen en su artículo sobre el “Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia” plantean que en la mayoría de estudios “las chicas son más flexibles que los chicos, siendo su flexibilidad más generalizada”. Este hecho viene ratificado con los datos obtenidos, ya que las chicas valoran más positivamente que los chicos su nivel de flexibilidad.

Ítem II.22.- Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	2	9,5	1	5,0	1	4,8	2	10,0	3	7,3	3	7,3
2	1	4,8	0	,0	0	,0	2	10,0	1	2,4	2	4,9
3	2	9,5	5	25,0	3	14,3	4	20,0	7	17,1	7	17,1
4	10	47,6	7	35,0	5	23,8	3	15,0	17	41,5	8	19,5
5	1	4,8	1	5,0	6	28,6	3	15,0	2	4,9	9	22,0
Máx 6	5	23,8	6	30,0	6	28,6	6	30,0	11	26,8	12	29,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

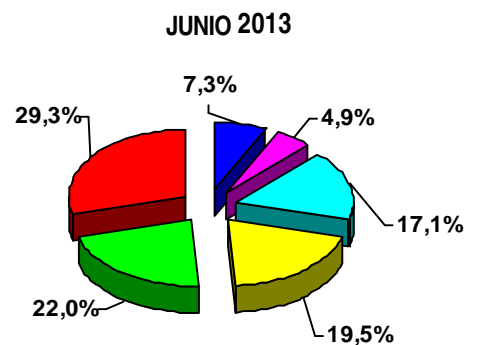
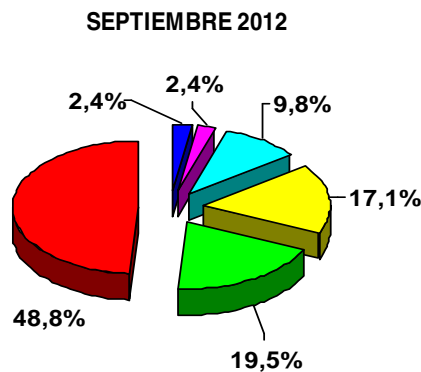
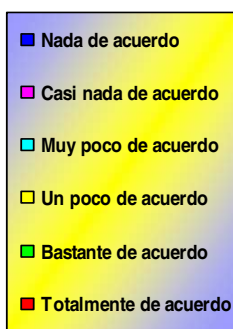
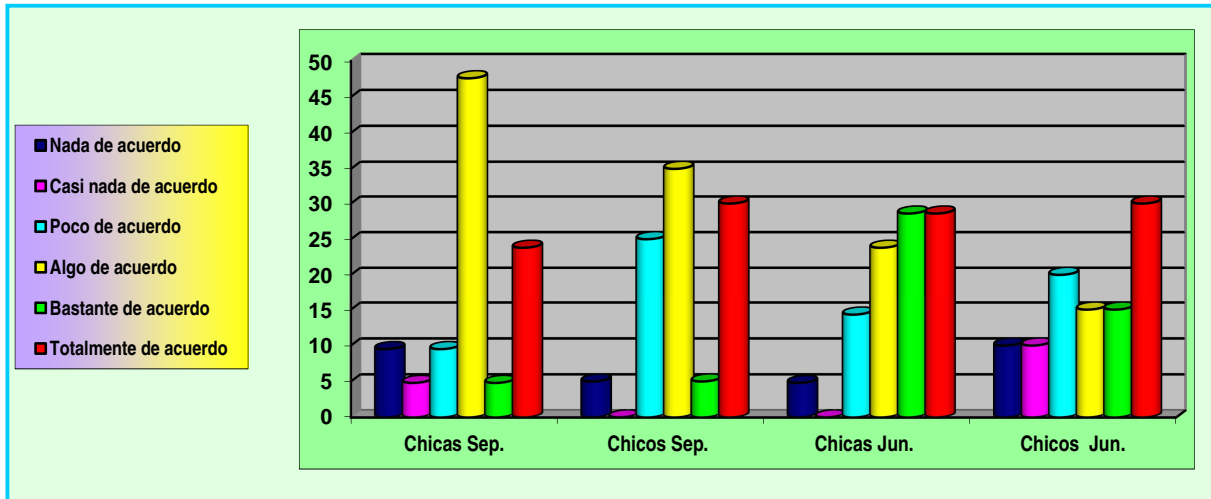


Tabla y gráficos del ítem II.22.- Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo

Cuando realizamos el análisis de los datos globales de la tabla comprobamos cómo las opciones más votadas en junio son *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*, obteniendo la suma de ambas un 51,3%, respecto al sumatorio de las opciones *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”* que presentan un 11,2% y *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”* con un 36,6%.

En cuanto al análisis por género, encontramos que en los datos de septiembre en los valores de las opciones *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”* tenemos los porcentajes más elevados con un 57,1% en las chicas y 60% en los chicos, sumando los datos de ambas opciones. No obstante, en los resultados obtenidos en el mes de junio estos datos disminuyen notablemente, pasando a un 38,1% en el caso de las chicas al 35% en el de los chicos. Podemos observar cómo esa disminución se canaliza de manera diferente según género: en las chicas se produce un aumento notable de las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*, pasando de un 28,7% en septiembre a un 57,2% en junio; mientras que en el caso de los chicos se distribuye ese porcentaje propiciando un aumento, tanto en las opciones *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”* que pasan de un 5% en septiembre a un 20% en junio. De la misma manera ocurre en las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* que pasan de un 35% en septiembre, a un 45% en junio.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Nuestra interpretación de los datos de este ítem pasa por afirmar que las chicas presentan valores más positivos que los chicos en la autopercepción del nivel de flexibilidad que presentan. Este hecho viene corroborado con estudios como el de Guillén y Ramírez (2011), sobre la *relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnado de tercer ciclo de Primaria*, ya que estos autores encuentran diferencias en estas edades en cuanto al nivel de condición física, especialmente en lo que se refiere a flexibilidad, obteniendo *puntuaciones mayores en chicas que en chicos*.

También los datos aportados por Arregui Eraña y Martínez de Haro (2001) coinciden con los nuestros, puesto que plantean que en la mayoría de estudios analizados por ellos *“las chicas son más flexibles que los chicos, siendo su flexibilidad más generalizada”*.

Ítem II.23.- Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	3	15,0	0	,0	0	,0	3	7,3	0	,0
2	0	,0	1	5,0	1	4,8	1	5,0	1	2,4	2	4,9
3	3	14,3	0	,0	2	9,5	6	30,0	3	7,3	8	19,5
4	5	23,8	4	20,0	1	4,8	3	15,0	9	22,0	4	9,8
5	7	33,3	5	25,0	6	28,6	3	15,0	12	29,3	9	22,0
Máx 6	6	28,6	7	35,0	11	52,4	7	35,0	13	31,7	18	43,9
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

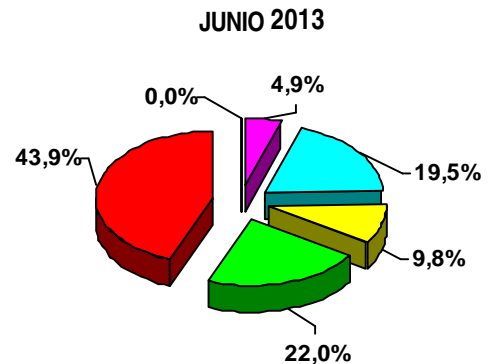
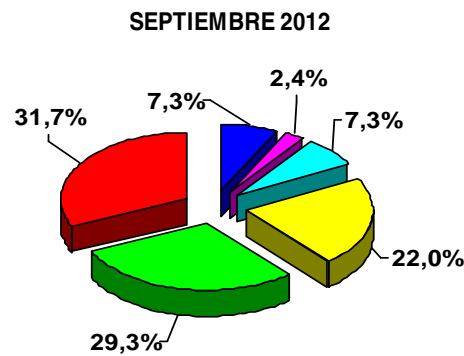
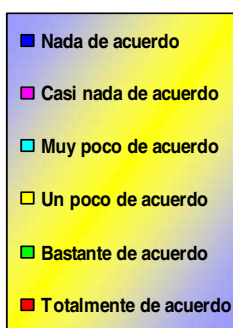
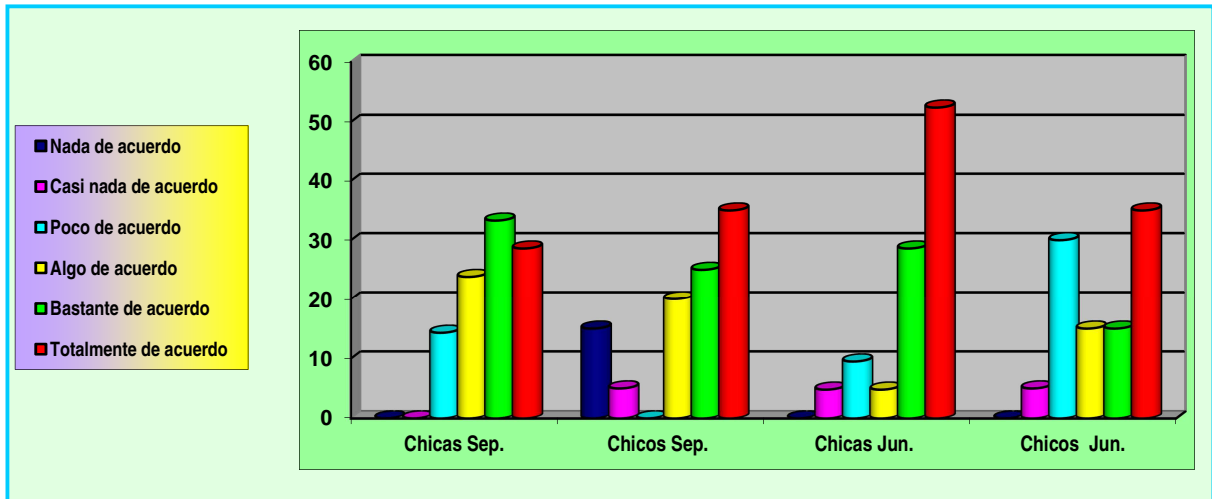


Tabla y gráficos del ítem II.23.- Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física

Al analizar los datos globales de la tabla para el ítem II.23: *Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física*, encontramos que las opciones mayoritariamente elegidas en junio son *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*, siendo elegidas ambas por el 65,9% del alumnado, incrementándose ligeramente respecto a los datos obtenidos en septiembre (61%). Es resaltable también que el porcentaje en las opciones *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”* pasa del 9,7% en septiembre al 4,9% en junio.

En cuanto al análisis por género, encontramos algunas diferencias entre las respuestas de las chicas y las de los chicos. Ellas se decantan mayoritariamente por las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* con un 81% en junio, presentando un incremento ese porcentaje en casi un 20% respecto a los datos obtenidos en septiembre (61,9%). Los chicos, sin embargo, presentan valores similares en los datos de junio en las opciones *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”* con un 45% y las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* con un 50%, con la particularidad de que en el caso de las opciones *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”* se produce un incremento en los porcentajes de respuesta de septiembre a junio de un 25%, mientras que en el caso de las opciones *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* se produce un descenso de un 10% en el porcentaje de respuesta.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

En la interpretación que hacemos de los datos observamos cómo las chicas presentan valores más positivos que los chicos en relación a la percepción que tienen ambos de su nivel de flexibilidad para el desarrollo adecuado de la práctica de actividad física. Este hecho se apoya a su vez en las conclusiones de Arregui-Eraña y Martínez de Haro (2001), donde concluyen que las chicas son más flexibles en comparación con los resultados de las pruebas de flexibilidad los chicos. Este hecho no es un hecho concreto sino que es una conclusión muy difundida en los distintos estudios sobre la temática, aunque este hecho no excluye que existan estudios donde demuestren que la muestra del sexo masculino no presente valores altos de flexibilidad. En este caso, Maffuli, King y Helms (1994) hallaron en su investigación, de igual modo, una peor puntuación de los chicos en la prueba de flexibilidad en comparación con las chicas, sin embargo, los deportistas varones especialistas de gimnasia deportiva e, incluso en menor medida los nadadores, presentaban buenos registros en flexibilidad. Por otro parte, los autores manifestaron que los datos obtenidos infirieron que los chicos presentan valores absolutos de flexibilidad muy distinta en tren superior y tren inferior.

Ítem II.24.- Tengo poca resistencia para el ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	11	52,4	11	57,9	11	52,4	12	60,0	22	55,0	23	56,1
2	5	23,8	5	26,3	3	14,3	3	15,0	10	25,0	6	14,6
3	0	,0	1	5,3	2	9,5	2	10,0	1	2,5	4	9,8
4	4	19,0	1	5,3	3	14,3	2	10,0	5	12,5	5	12,2
5	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
Máx 6	1	4,8	1	5,3	2	9,5	0	,0	2	5,0	2	4,9
TOTAL	21	100,0	19	100,0	21	100,0	20	100,0	40	100,0	41	100,0

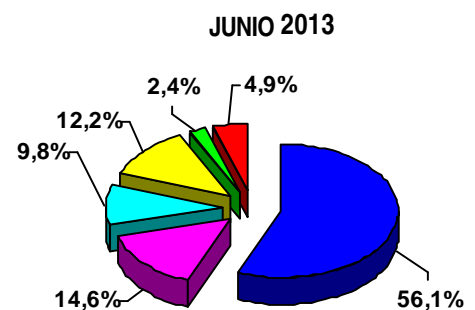
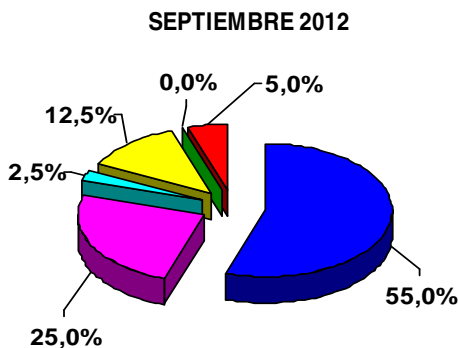
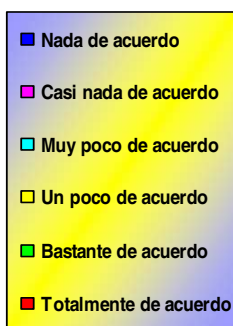
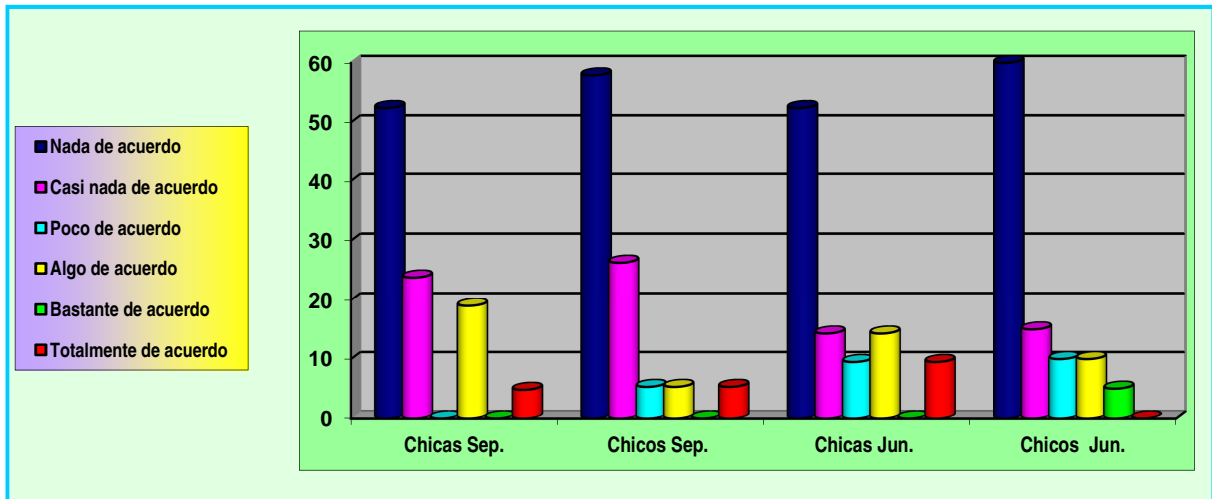


Tabla y gráficos del ítem II.24.- Tengo poca resistencia para el ejercicio físico

Del análisis de los datos se desprende que las opciones mayoritariamente elegidas en junio son “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” con un 70,7% entre ambas, seguidas de “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” con un 22% y “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” con un 7,3%. En cuanto a la comparativa pre-post de los datos globales observamos cómo el porcentaje de las opciones 1 y 2 pasa del 80% al citado 70,7%, el de las opciones 3 y 4 del 15% al 22%, y el de las opciones 5 y 6 del 5% al 7,3%.

En cuanto al análisis por género, encontramos ciertas diferencias entre las respuestas de los chicos y las chicas. Los valores más elevados, en ambos casos, los hallamos en las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*”, con un 75% en el caso de los chicos y un 66,7% en las chicas. Por otra parte, las opciones con menor elección son “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, con un 5% en los chicos y un 9,5% en las chicas.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por fecha, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Tras los datos obtenidos podemos decir que, en general, el alumnado de estas edades considera que no tiene poca resistencia para la realización de ejercicio físico, encontrando ciertas diferencias entre chicos y chicas, obteniendo ellos puntuaciones más altas en este sentido. Este

Estos datos vienen avalados por estudios como el de Fraile-Aranda y Catalina-Sancho, (2013), titulado “*Diferencias en autoconcepto físico en escolares de Primaria y Secundaria*”. En este estudio los autores manifiestan entre sus conclusiones que existen “*diferencias significativas en función del género en las dimensiones habilidad deportiva, condición física, atractivo físico, fuerza y autoconcepto físico*”, siendo a favor de los chicos las mismas. En este sentido, la variable género influye en el autoconcepto físico de los chicos y chicas de 11 y 12 años, percibiéndose “*los chicos más positivamente que las chicas*”, especialmente con un mejor nivel de condición física, además de más hábiles deportivamente y más fuertes.

En la investigación de Ortega (2010) con alumnado de 12-15 años de la ciudad de Jaén, en este mismo ítem, la mitad de los chicos encuestados manifestaban no estar de acuerdo con la afirmación, contrariamente que las chicas que dispersan su opción en las elecciones negativas de respuesta: 28,4% “*nada de acuerdo*”, 20,3% “*casi nada de acuerdo*” y 21,6% “*poco de acuerdo*”. Interpretaba la autora que los chicos manifiestan tener más resistencia que las chicas, aunque éstas también creen que poseen resistencia suficiente para hacer ejercicio físico, pero no muestran tanta seguridad como los chicos.

Ítem II.25.- No me canso cuando hago ejercicio físico

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	2	9,5	1	5,0	2	9,5	1	5,0	3	7,3	3	7,3
2	3	14,3	2	10,0	2	9,5	1	5,0	5	12,2	3	7,3
3	3	14,3	1	5,0	5	23,8	2	10,0	4	9,8	7	17,1
4	1	4,8	3	15,0	5	23,8	6	30,0	4	9,8	11	26,8
5	2	9,5	5	25,0	2	9,5	5	25,0	7	17,1	7	17,1
Máx 6	10	47,6	8	40,0	5	23,8	5	25,0	18	43,9	10	24,4
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

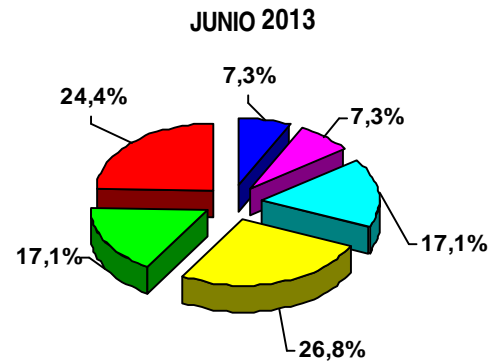
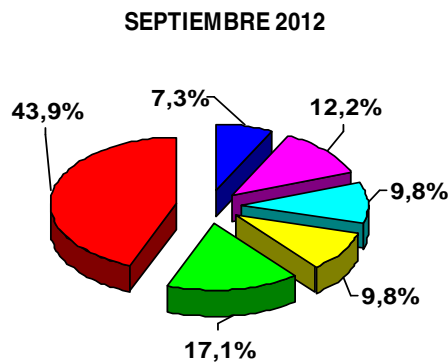
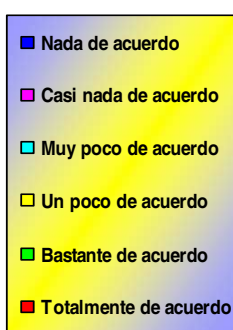
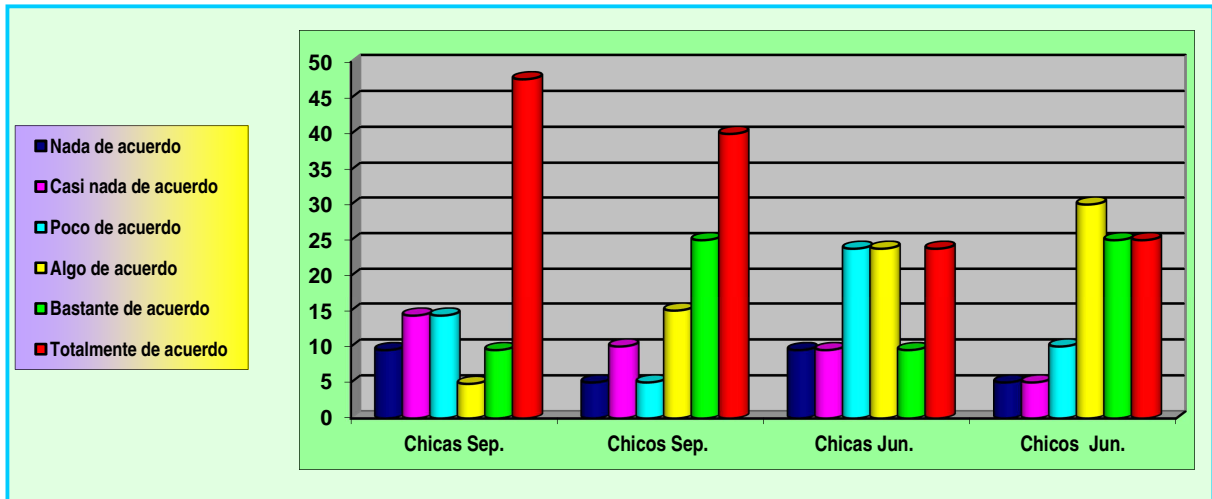


Tabla y gráficos del ítem II.25.- No me canso cuando hago ejercicio físico

Al analizar los datos de la tabla encontramos que las opciones mayoritariamente elegidas en junio han sido “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” con un porcentaje del 43,9% en total, y “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” con un 41,5%. Es destacable cómo han evolucionado estos porcentajes desde los datos obtenidos en septiembre a los reflejados en junio. En cuanto a las opciones “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” se pasa de un 19,6% en septiembre al citado 43,9% en junio, mientras que en las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” ocurre el fenómeno contrario, se produce una disminución del 61% de septiembre al 41,5% de junio.

En cuanto al análisis por género, encontramos ligeras diferencias entre las respuestas de las chicas y las de los chicos. En las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” los chicos presentan en junio un porcentaje del 50%, mientras que en el caso de las chicas el porcentaje es del 33,1%. Asimismo, en las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” los chicos presentan valores del 10%, mientras que las chicas obtienen un valor del 19%.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Nuestra interpretación de los datos pasa por indicar que tras la intervención llevada a cabo, un tercio de las chicas considera que no se cansa cuando realiza ejercicio físico, frente a la mitad de los chicos que optan por esta respuesta. De estos datos se desprende que los chicos, en lo que se refiere a su autoconcepto físico, presentan valores más elevados en resistencia en relación a las chicas.

Este hecho, a su vez, viene avalado por estudios como el de Guillén y Ramírez (2011) sobre “*la relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnado de tercer ciclo de Primaria*”, ya que estos autores encuentran diferencias en estas edades en cuanto al nivel de condición física, especialmente en lo que se refiere a resistencia, obteniendo puntuaciones mayores en el test de Cooper los chicos respecto a las chicas, resultados que coinciden con lo aparecido en la literatura sobre el tema.

Asimismo, el estudio llevado a cabo por Fraile-Aranda y Catalina-Sancho (2013) realizado con escolares de Primaria y Secundaria, concluye manifestando que “*la práctica habitual de actividad físico-deportiva es una variable que diferencia el autoconcepto de los escolares en todas sus dimensiones*”. Por tanto, “*los escolares que son activos físicamente se perciben con mejor condición física*”.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: CUESTIONARIO- DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Ítem III.26.- En general, estoy satisfecho conmigo mismo

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	0	,0	2	10,0	1	2,4	2	4,9
2	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
3	0	,0	2	10,0	0	,0	2	10,0	2	4,9	2	4,9
4	2	9,5	1	5,0	1	4,8	1	5,0	3	7,3	2	4,9
5	3	14,3	1	5,0	4	19,0	1	5,0	4	9,8	5	12,2
Máx 6	16	76,2	14	70,0	16	76,2	13	65,0	30	73,2	29	70,7
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

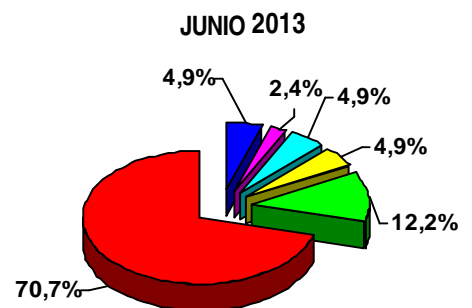
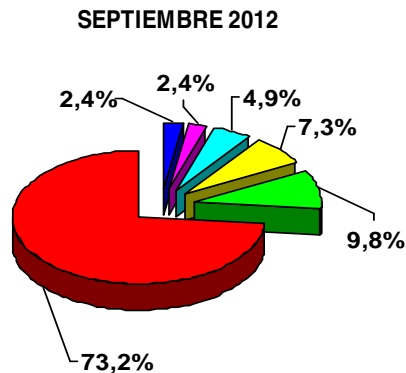
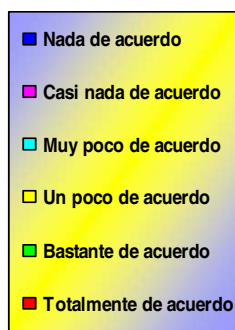
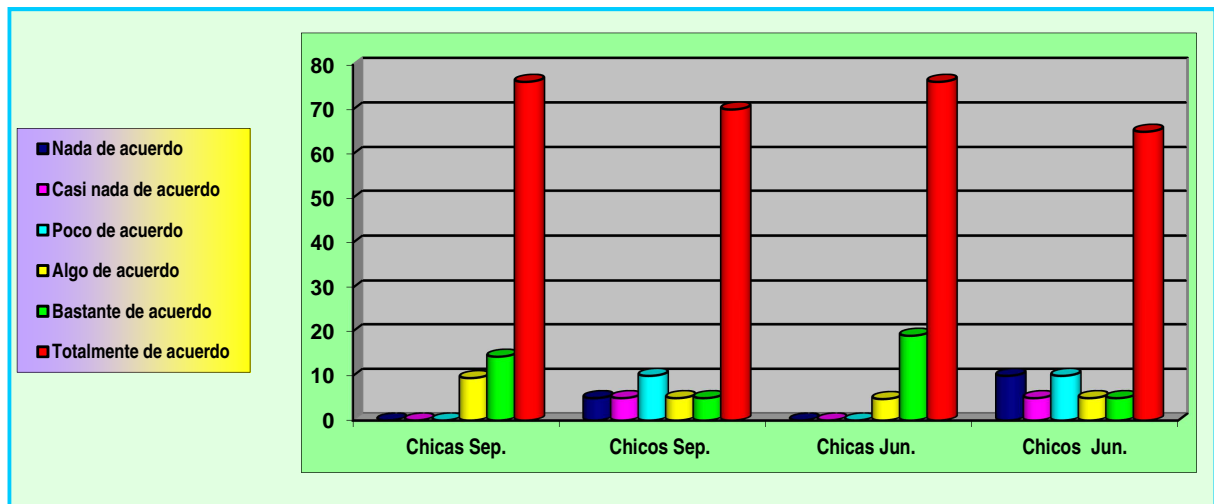


Tabla y gráficos del ítem III.26.- En general, estoy satisfecho conmigo mismo

En el análisis por fecha de la satisfacción consigo mismo, se observa que la mayoría del alumnado manifiesta un elevado grado de satisfacción. En septiembre de 2012 el 73,2% indican una satisfacción máxima (*“totalmente de acuerdo”*), similar al 70,7% de junio de 2013.

El análisis por fecha y género nos muestra que las chicas tienen una mayor satisfacción que los chicos tanto en septiembre 2012 (76,2% y 70,0%) como en junio 2013 (76,2% y 65,0%), aunque no podemos considerar dichas diferencias estadísticamente significativas según el test Chi-cuadrado.

En general, a la vista de los resultados obtenidos, se puede considerar que los chicos y las chicas tienen una elevada satisfacción consigo mismos. Además, se observa que la autosatisfacción es estable, es decir, que los porcentajes son similares independientemente de la fecha de medida.

La búsqueda de sí mismo y la consolidación de la propia identidad es una característica esencial de la adolescencia, convirtiéndose en parte del desarrollo de su personalidad. Un óptimo autoconcepto y, como consecuencia, una alta autoestima se revela como parte esencial de este periodo tan convulso. Los estudios e investigaciones al respecto han demostrado que valores altos en estos aspectos permiten a los chicos y chicas sentirse más satisfechos consigo mismo. Les reconoce una integración social en su grupo de iguales, con alto grado de asertividad hacia los mismos y manejando la impulsividad hacia un claro ajuste emocional. Al igual, los sentimientos de soledad, la ansiedad y la depresión se desvanecen dando de sí un adulto emocionalmente estable (Durá y Garaigordobil, 2006; Garaigordobil y Durá, 2006).

En cuanto a la relación del autoconcepto y la autoestima según el género, existen controversias en cuanto a los resultados obtenidos. Por una parte, aquellos que han encontrado diferencias significativas en chicos y chicas, siendo estas últimas las que menor puntuación obtenían en autoconcepto físico y autoestima. Por otro, otras investigaciones que no han encontrados tales diferencias (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Garaigordobil y Durá, 2006).

Coincidimos con Valls (1988) cuando consideraba que *“el autoconcepto se forma a partir de dos fuentes principales, por un lado, surge de las relaciones sociales que el niño, niña y adolescente mantiene con las demás personas de su entorno y, por otro lado, de las consecuencias que su conducta tiene sobre el medio con el que interacciona, ya que el sujeto recibe feedback de las acciones que realiza y esto le proporciona información sobre sus capacidades y características personales”*.

Ítem III.27.- A veces pienso que no soy bueno/a en nada

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	10	47,6	10	50,0	11	52,4	10	50,0	20	48,8	21	51,2
2	2	9,5	1	5,0	0	,0	6	30,0	3	7,3	6	14,6
3	1	4,8	1	5,0	2	9,5	1	5,0	2	4,9	3	7,3
4	2	9,5	3	15,0	2	9,5	0	,0	5	12,2	2	4,9
5	2	9,5	0	,0	2	9,5	3	15,0	2	4,9	5	12,2
Máx 6	4	19,0	5	25,0	4	19,0	0	,0	9	22,0	4	9,8
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

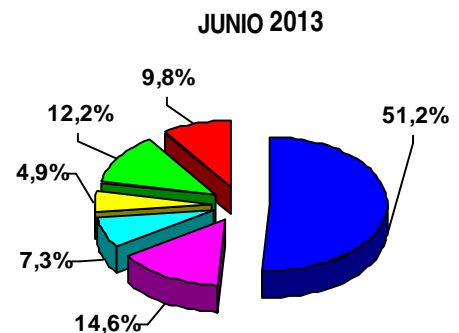
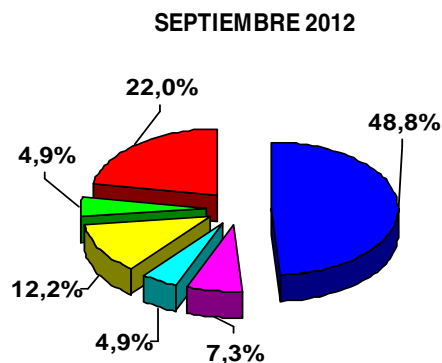
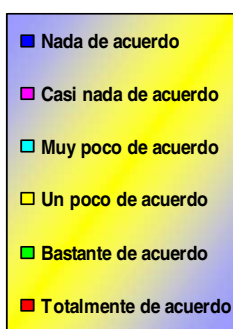
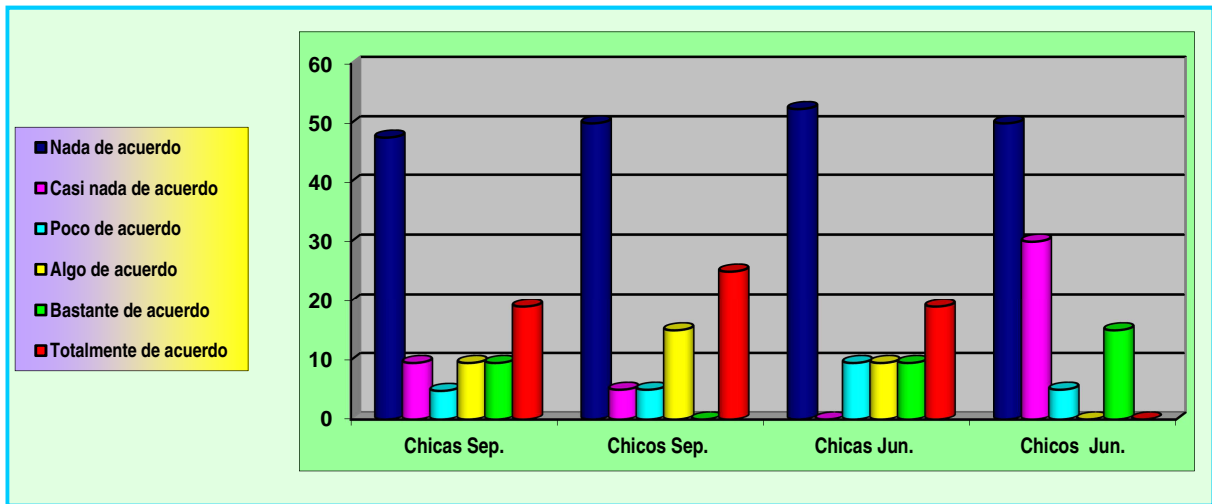


Tabla y gráficos del ítem III.27.- A veces pienso que no soy bueno/a en nada

Respecto a la afirmación “A veces pienso que no soy bueno/a en nada” planteada en el ítem III.27, el alumnado en sus respuestas de septiembre de 2012, se encuentran mayoritariamente en el grupo de respuestas que indican en algún grado una autoestima “positiva”. De hecho, casi la mitad no están en absoluto de acuerdo con dicho enunciado. Al sumar los valores de las opciones que presentan acuerdo con el ítem observamos que en septiembre estos alcanzan un 39,1%, mientras en junio obtienen un 26,9%.

Si observamos las respuestas en función del género podemos apreciar también que existe cierta homogeneidad entre los chicos y las chicas. En septiembre de 2012 prácticamente la mitad de los chicos y las chicas no están en absoluto de acuerdo con la afirmación, mientras que casi el 40% de las chicas y el 40% de los chicos indican algún grado de acuerdo con el enunciado del ítem. En junio de 2013 se produce una disminución en el número de chicos que están de acuerdo en afirmar que “no son buenos en nada”, pasando del 40% al 15%, mientras que el porcentaje de chicas con respuestas negativas se mantiene estable. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado en junio, con un valor de $p=0,019$.

Tabla III.27a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	2,558(a)	5	,768
	Razón de verosimilitudes	3,337	5	,648
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	13,517(a)	5	,019
	Razón de verosimilitudes	18,539	5	,002
	N de casos válidos	41		

La consideración de que uno no sirve para nada está relacionada con la falta de autoestima, que es uno de los problemas psicológicos más habituales de la adolescencia. *El desarrollo de la autoestima está relacionada con la naturaleza de la vinculación con los padres*, habiéndose observado que está positivamente predicha cuando el lazo emocional es de calidad, y negativamente cuando se producen una inhibición de la exploración y la individualidad en la vinculación a los padres (Pinheiro, 2014).

La educación en hábitos saludables y en la práctica de ejercicio físico puede ser esencial para el desarrollo del autoconcepto, la competencia y la imagen autopercebida. La investigación muestra que “*la actividad física y la imagen autopercebida correlacionan positivamente con la percepción de competencia y los hábitos alimenticios saludables*” (Moreno, Cervelló, Huéscar y Llamas, 2011).

Ítem III.28.- Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	2	10,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
2	0	,0	0	,0	0	,0	3	15,0	0	,0	3	7,3
3	0	,0	0	,0	1	4,8	1	5,0	0	,0	2	4,9
4	5	23,8	3	15,0	2	9,5	0	,0	8	19,5	2	4,9
5	2	9,5	4	20,0	4	19,0	2	10,0	6	14,6	6	14,6
Máx 6	14	66,7	11	55,0	14	66,7	13	65,0	25	61,0	27	65,9
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

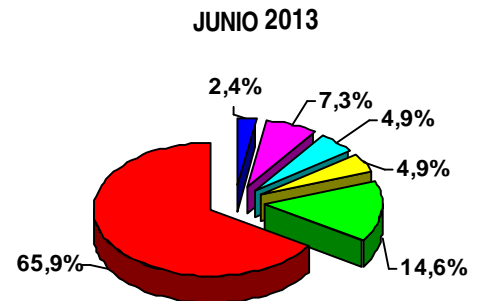
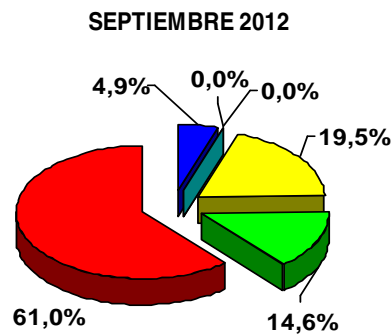
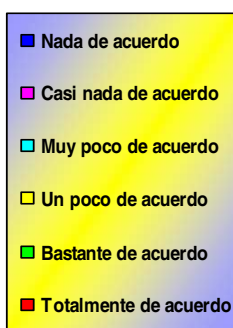
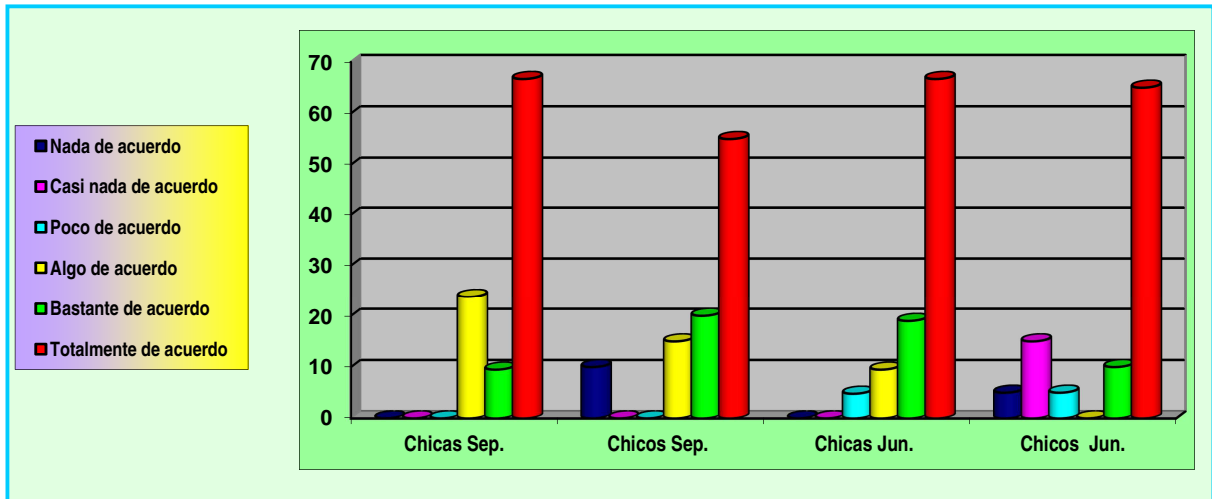


Tabla y gráficos del ítem III.28.- Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades

Claramente relacionado con el ítem anterior, el enunciado del ítem III.28 refleja autoestima y autoimagen positiva. La gran mayoría del alumnado en septiembre de 2012, manifiestan algún grado de acuerdo con la afirmación que indica que poseen algunas buenas cualidades. De hecho, el 95,1% están “*algo, bastante o totalmente de acuerdo*”. Sólo el 4,9% ha contestado estar “*en desacuerdo*”, lo cual podría ser una señal, en algún caso, de la presencia de trastornos del estado de ánimo. En junio de 2013 sigue habiendo una gran mayoría (85,4%) que están de acuerdo en algún grado con poseer ciertas cualidades positivas, aunque se ha incrementado el porcentaje del alumnado que “*no está de acuerdo*” con esta afirmación, llegando hasta el 14,6%.

En la prueba Chi-cuadrado no ha arrojado un resultado estadísticamente significativo, por lo que podemos considerar que las repuestas se mantienen estables entre 2012 y 2013.

En el análisis por género, se observa una cierta similitud entre el porcentaje de chicos y de chicas que están de acuerdo al afirmar que poseen algunas buenas cualidades. En septiembre de 2012 todas las chicas (100,0%) y el 90% de los chicos están de acuerdo con esta afirmación. En junio de 2013 sólo una chica no estaba de acuerdo en considerar que tiene algunas buenas cualidades (4,8%), frente al 25% de los chicos, donde se había producido un incremento más notable de respuestas negativas.

A la vista de los resultados se puede interpretar que el alumnado de la muestra goza de una elevada autoestima en lo relativo a este constructo. Diversas investigaciones han asociado la baja autoestima con trastornos del estado de ánimo como la depresión. Se ha observado que la baja autoestima y la depresión están altamente relacionados, siendo el bajo concepto de sí mismo uno de los factores que predisponen a los estados distímicos (Sowislo y Orth, 2013).

Nos identificamos con la opinión de Velázquez-Callado (2001) cuando dice: “*La autoestima podría ser diferente en función de varios dominios: lo físico, lo escolar, y lo social*”. En referencia al dominio escolar, Díaz-Atienza, Prados y López-Galán (2002), con una muestra de adolescentes escolarizados en centros públicos de Granada, encontraron que “*la presencia de síntomas depresivos se asoció de forma estadísticamente significativa con el peor rendimiento escolar*”.

Ítem III.29.- Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	0	,0	1	4,8	0	,0	0	,0	1	2,4
2	0	,0	0	,0	1	4,8	0	,0	0	,0	1	2,4
3	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
4	2	9,5	2	10,0	1	4,8	1	5,0	4	9,8	2	4,9
5	3	14,3	3	15,0	2	9,5	3	15,0	6	14,6	5	12,2
Máx 6	16	76,2	15	75,0	16	76,2	16	80,0	31	75,6	32	78,0
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

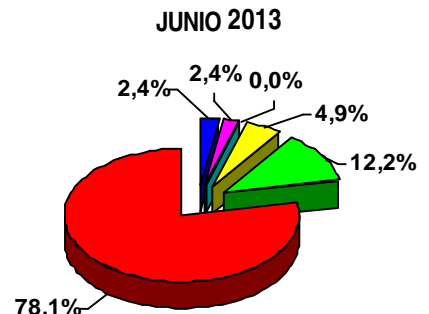
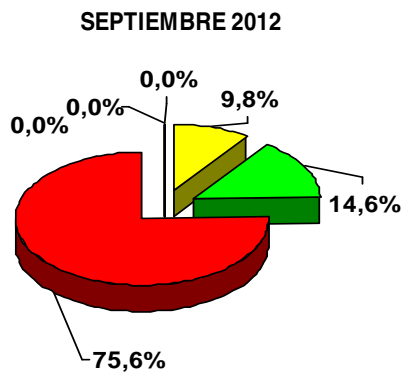
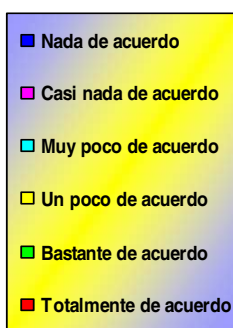
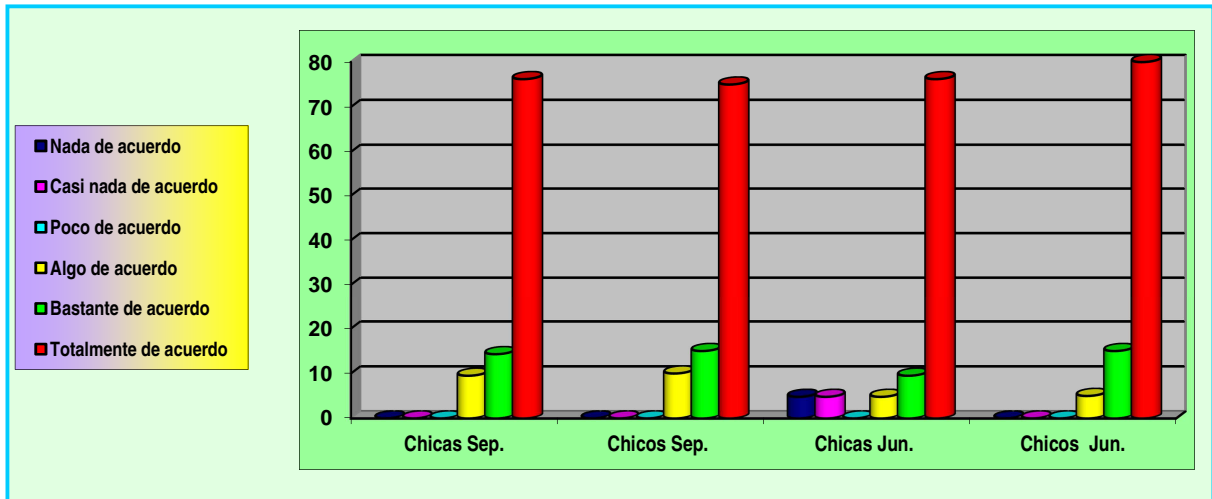


Tabla y gráficos del ítem III.29.- Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas

El análisis por fecha en el ítem III.29: *Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas*, muestra que en septiembre de 2012 todos los participantes han contestado estar de acuerdo en algún grado con esta afirmación, así han respondido el 75,6% que manifiestan estar “*totalmente de acuerdo*”, lo que refleja un elevado concepto de sí mismo. En junio de 2013 hay dos personas que no están de acuerdo con el enunciado del ítem, aunque el resto sigue estando de acuerdo e incluso se ha incrementado hasta el 78% el porcentaje de alumnado que están “*totalmente de acuerdo*”.

En el análisis por género, se observa una gran similitud entre las respuestas de los chicos y las chicas en septiembre de 2012. Ninguna de las chicas está en desacuerdo con la afirmación y el 76,2% están “*totalmente de acuerdo*”. El mismo patrón de respuestas se aprecia en los chicos, entre los que las tres cuartas partes no dudan al afirmar que son capaces de hacer las cosas tan bien como la mayoría, sin que haya ninguno de ellos que esté en desacuerdo.

No se encuentran diferencias significativas en el análisis comparativo por el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por fecha.

Los resultados obtenidos nos llevan a interpretar que el alumnado goza de un alto nivel de competencia percibida, lo que es reflejo de un elevado grado de autoestima y de ajuste psicosocial.

Como indican Soriano-Ayala y Franco-Justo (2010) “*es en la configuración de la personalidad donde la autoestima constituye un indicador inestimable del desarrollo personal desde el punto de vista psicológico, en la medida en que está fundamentada en la valoración positiva, negativa o neutra, que cada persona hace de sus características cognitivas, físicas y psicológicas, a partir de la opinión que cada persona tiene de sí misma en base a los atributos que le otorgan las características anteriormente mencionadas*”.

Nos parece de gran interés para nuestro estudio las afirmaciones de Bermúdez (2003), el cual manifiesta el gran desafío para los docentes encontrar el camino hacia el desarrollo del alumnado, en general, de su autoconcepto y la autoestima como parte de su desarrollo integral y presente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Cuesta (2013) manifiesta que “*a la hora de conseguir los retos que se propone el alumnado, tanto dentro del área académica, como desde cualquier otra área, es muy importante que el alumnado muestre una correcta autoestima de manera que lo lleve a proponerse nuevos retos e intentar superarse*”.

Ítem III.30.- Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	13	61,9	10	50,0	15	71,4	9	45,0	23	56,1	24	58,5
2	1	4,8	4	20,0	2	9,5	4	20,0	5	12,2	6	14,6
3	1	4,8	1	5,0	1	4,8	3	15,0	2	4,9	4	9,8
4	3	14,3	2	10,0	2	9,5	1	5,0	5	12,2	3	7,3
5	1	4,8	2	10,0	1	4,8	0	,0	3	7,3	1	2,4
Máx 6	2	9,5	1	5,0	0	,0	3	15,0	3	7,3	3	7,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

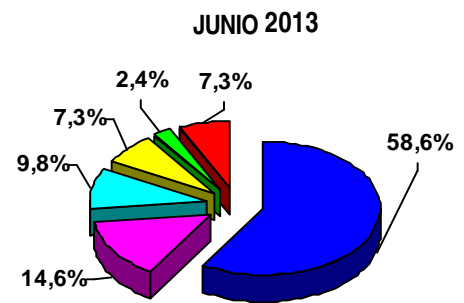
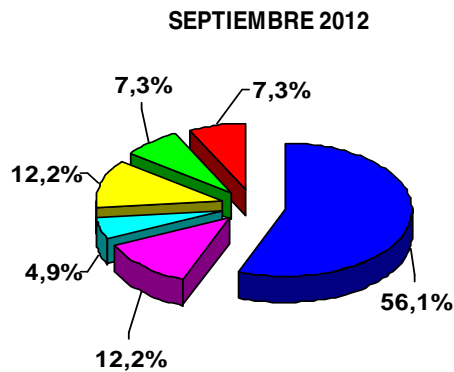
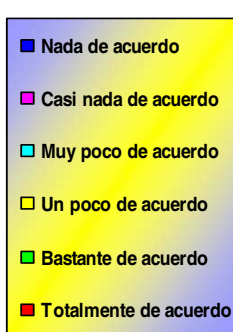
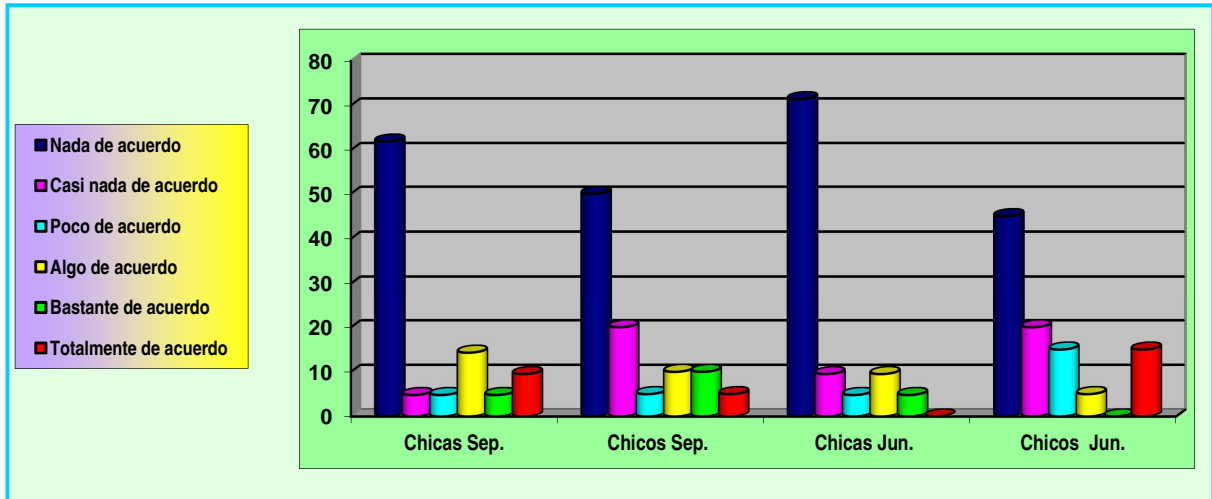


Tabla y gráficos del ítem III.30.- Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a

En el análisis global por fecha, comprobamos como una mayoría de alumnos y alumnas (73,2%) han respondido, en septiembre de 2012, eligiendo alguna de las opciones que reflejan una autoestima positiva, ya que representan algún grado de desacuerdo con la afirmación. Incluso más de la mitad (56,1%) manifiesta estar “*nada de acuerdo*” con el enunciado del ítem. El resto (26,8%) consideran que no tienen cosas de las que sentirse orgulloso/a en algún grado. En junio de 2013, se observa una distribución similar de las respuestas, con el 58,5% del alumnado respondiendo que no están “*nada de acuerdo*”, y con el 82,9% estando “*poco, casi nada o nada de acuerdo*”. Además se ha producido una disminución del 9,8% en el porcentaje de chicos y chicas que consideran que no tienen de que sentirse orgullosos/as.

En el análisis por género, en septiembre de 2012, los resultados muestran que los chicos y las chicas tienen un elevado autoconcepto, siendo muy similar el porcentaje de ambos grupos que están en desacuerdo con el enunciado (71,5 chicas vs 75% chicos), aunque el porcentaje de chicas que no están en absoluto de acuerdo es superior en el grupo de chicas (61,9% chicas y 50,0% chicos). En junio de 2013, las respuestas de los chicos y las chicas siguen siendo muy similares, reflejando también un elevado autoconcepto, a pesar de que en los chicos hay un 10% más de respuestas en la categoría que representa el peor autoconcepto.

Las diferencias por género y por fecha, no son significativas al realizar el análisis comparativo por el test de Chi-cuadrado.

El desarrollo del autoconcepto va a permitir a los adolescentes integrarse socialmente, alcanzado un mayor grado de ajuste psicosocial (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Entre los conceptos relacionados con el autoconcepto se encuentra también el de inteligencia emocional, que se define como “*la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones*”, y que se ha hallado como un factor que contribuye en gran medida al *ajuste psicosocial* (Salguero et al., 2011). Los autores reseñan que la *percepción emocional* también ha resultado un “*predictor significativo del grado de confianza y competencia percibida por los adolescentes*”, siendo estos resultados consistentes después de controlar la influencia del sexo.

Pensamos, al igual que Salguero et al. (2011), que un desarrollo óptimo de la autoestima influye de manera determinante en muchos aspectos de la vida del estudiante, aun viéndolo desde diversas perspectivas. En esta línea de pensamiento, Polaino (2004) afirma que es de suma importancia valorar positivamente al alumnado con la finalidad de mejorar sus las capacidades psíquicas, desarrollo de su personalidad y desarrollar sus habilidades sociales: “*sus enteras capacidades sociales y afectivas*”.

Ítem III.31.- A veces me siento realmente inútil

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	13	61,9	7	35,0	12	57,1	9	45,0	20	48,8	21	51,2
2	2	9,5	2	10,0	3	14,3	2	10,0	4	9,8	5	12,2
3	0	,0	3	15,0	0	,0	4	20,0	3	7,3	4	9,8
4	2	9,5	1	5,0	2	9,5	4	20,0	3	7,3	6	14,6
5	0	,0	3	15,0	0	,0	1	5,0	3	7,3	1	2,4
Máx 6	4	19,0	4	20,0	4	19,0	0	,0	8	19,5	4	9,8
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

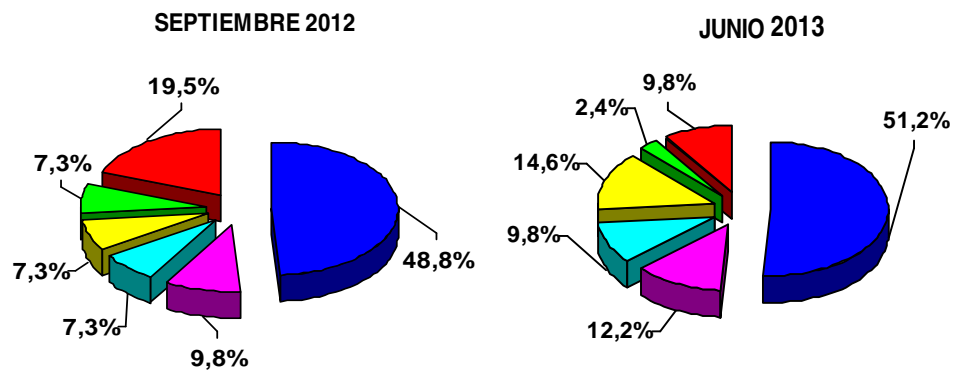
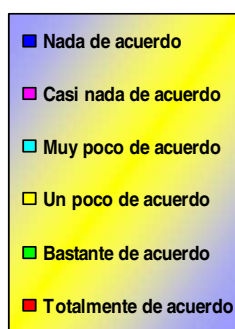
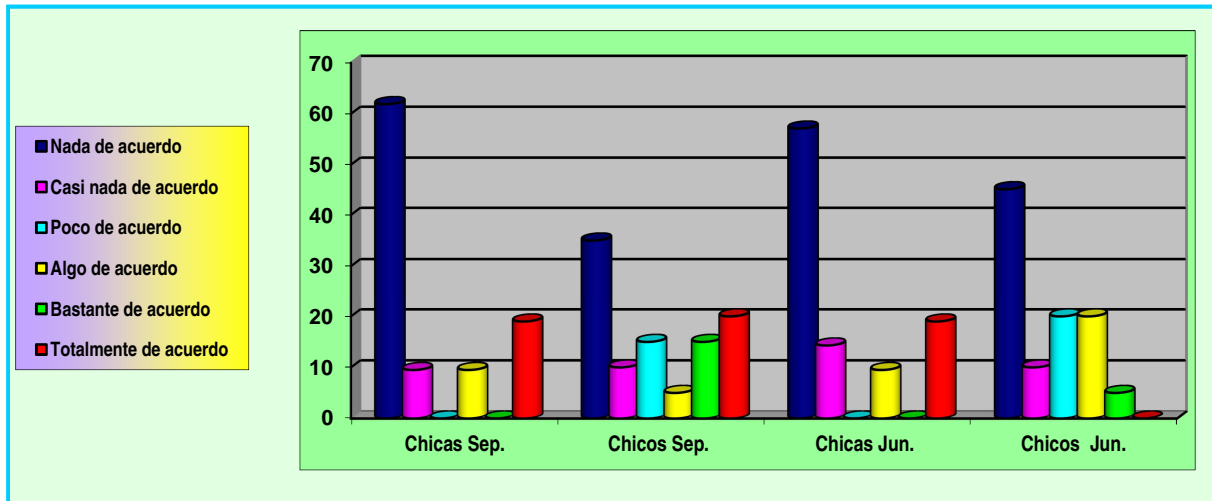


Tabla y gráficos del ítem III.31.- A veces me siento realmente inútil

Cuando analizamos los datos de la tabla del ítem III.31: *A veces me siento realmente inútil*, comprobamos que en el análisis global por fecha, las opciones que muestran desacuerdo con la propuesta son altamente mayoritarias. Así, en la suma de estas opciones encontramos que en septiembre el valor era del 65,9% y en junio estos valores llegaban a un 73,2%. Asimismo es interesante destacar que la opción *“totalmente de acuerdo”* en septiembre obtenía un 19,5%, en junio baja al 9,8%.

En cuanto a las respuestas dadas en función del género, podemos apreciar como el 20% de los chicos y 19% de las chicas en septiembre afirman estar *“totalmente de acuerdo”*, frente a ninguno de los chicos y el mismo 19% de las chicas en el mes de junio. Podríamos afirmar que en el transcurso del curso se ha producido una ligera mejora en el sentimiento de valía del alumnado, destacando la evolución de ese 19% de los chicos que deja de estar *“totalmente de acuerdo”* en sentirse realmente inútil.

No se encuentran diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la fecha de la producción de información.

A pesar de que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas, si se comienza a apreciar ciertas diferencias en cuanto al género en los niveles de autoestima del alumnado, diferencias que aparecen de manera más acusada conforme avanza la adolescencia, como evidencia el estudio que realizó Estévez (2012) entre 1150 adolescentes de segundo ciclo de secundaria de la ciudad de Alicante, en el cual las chicas de la muestra presentaron niveles de autoestima global menores que los de los chicos de su misma edad.

El nivel de autoestima del alumnado es esencial, ya no sólo por el valor académico, sino por todos los beneficios en el devenir diario del alumnado. La percepción de autovalía se configura esencial para la mejora de la autoestima en chicos y chicas (Rodríguez y Caño, 2012). Niveles bajos de autoestima, junto a *sintomatología depresiva* y *sentimiento de soledad* conlleva a ser más victimizados por los iguales en el contexto escolar (Buelga, Cava y Musitu, 2012). Estas variables de *“ajuste psicosocial son factores de riesgo o características previas de las víctimas, que facilitan su victimización escolar”* (Cava et al., 2007, 2010; Cerezo y Ato, 2010; Storch y Masia-Warner, 2004, citados por Buelga, Cava y Musitu, 2012).

Ítem III.32.- Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	1	4,8	2	10,0	1	2,4	3	7,3
2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
3	0	,0	2	10,0	0	,0	4	20,0	2	4,9	4	9,8
4	4	19,0	5	25,0	3	14,3	1	5,0	9	22,0	4	9,8
5	6	28,6	3	15,0	5	23,8	6	30,0	9	22,0	11	26,8
Máx 6	11	52,4	9	45,0	12	57,1	7	35,0	20	48,8	19	46,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

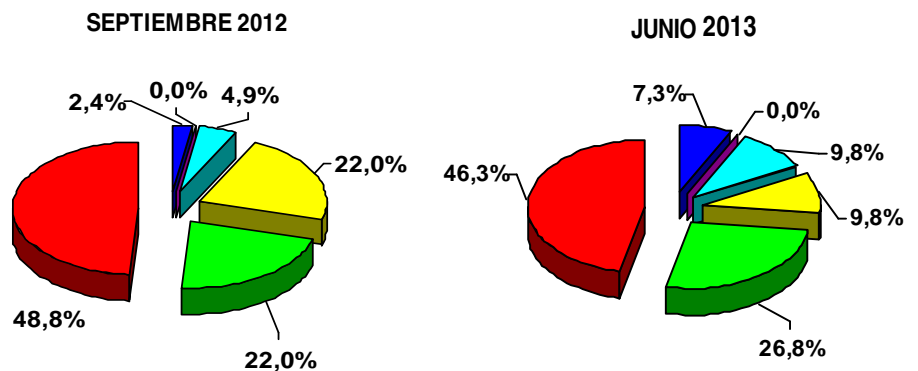
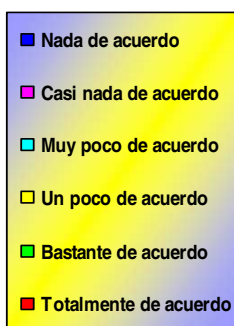
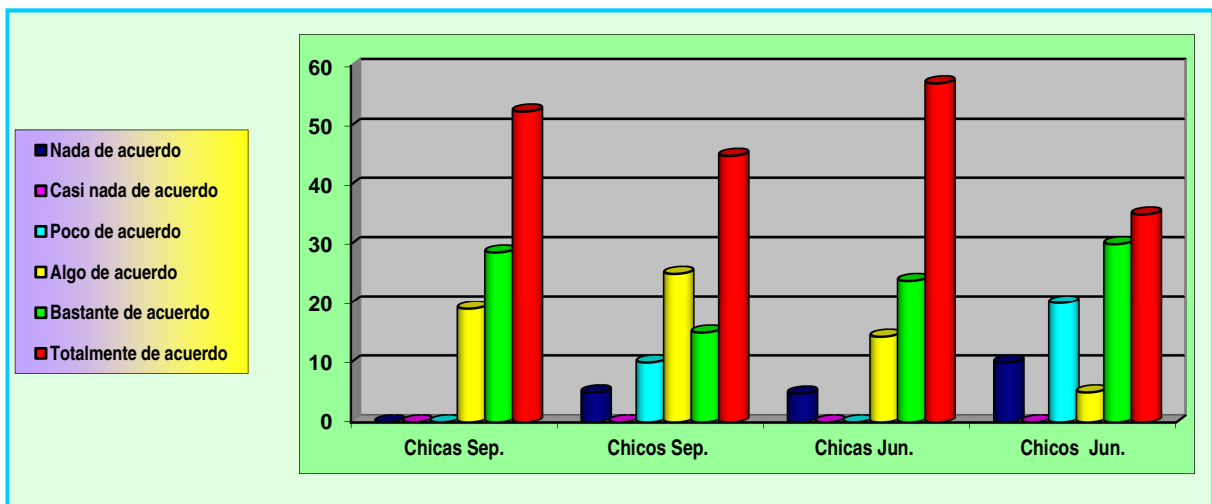


Tabla y gráficos del ítem III.32.- Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente

De manera mayoritaria, el alumnado en septiembre se decanta por las opciones positivas, siendo la más elegida *“totalmente de acuerdo”* con un 48,8%, de igual manera que en junio que lo hacen en un 46,3%. Si sumamos las opciones de respuesta que muestran mayor grado de acuerdo con lo expresado en el ítem (*“totalmente de acuerdo y bastante de acuerdo”*), en septiembre observamos que suman un 70,8% del total y en junio un 73,1%. Las opciones de respuesta que van desde el *“nada de acuerdo”* al *“un poco de acuerdo”* muestran algunos cambios. Estas variaciones pueden ser debidas a casos puntuales y situaciones particulares que se pueden dar en el aula en el transcurso del curso académico. Los aspectos sociales, las relaciones con los amigos o el nivel académico, etc., tienen gran influencia en la autoestima.

En el análisis por género y fecha, encontramos que la opción más elegida ha sido estar *“totalmente de acuerdo”* por parte de las chicas en junio con un 57,1%, siendo también esta opción la segunda más elegida por las chicas en septiembre (52,45). En tercer lugar encontramos la opción *“totalmente de acuerdo”* elegida por los chicos en septiembre. En el lado opuesto, encontramos que las opciones menos elegidas por las chicas han sido las del espectro *“negativo”* (*“nada, casi nada y poco de acuerdo”*) en septiembre, en todas ellas con un 0%. Por su parte los chicos muestran su mayor desacuerdo en la opción *“casi nada de acuerdo”* con un 0% tanto en septiembre como en junio.

En el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni en la comparación por género, ni por fecha.

Diversos estudios muestran el decrecimiento y la fluctuación de los niveles de autoestima, en la preadolescencia y la adolescencia. Estas variaciones de la autoevaluación de sí mismo que realizan los jóvenes suele estabilizarse cuando se inicia la edad adulta. Los motivos se pueden encontrar en la vivencia de experiencias negativas del devenir diario de los chicos y chicas adolescentes. En general, los resultados académicos como la vida familiar se configura muy relevante y significativo de los valores de autoestima del alumnado (Rodríguez y Caño, 2012).

Si bien los datos de nuestro estudio nos revelan que los niveles de autoestima son similares en ambos géneros, la literatura nos muestra que es en la adolescencia cuando comienza el distanciamiento en cuanto a la comparación según el género, las chicas presentan valores menores (Ortega, 2010; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002). Además, autores como Garaigordobil, Pérez y Mozaz (2008) han comprobado las desigualdades entre género con alumnado adolescente.

Ítem III.33.- Ojalá me respetara más a mí mismo/a

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	7	33,3	4	21,1	11	52,4	3	15,0	11	27,5	14	34,1
2	4	19,0	1	5,3	3	14,3	1	5,0	5	12,5	4	9,8
3	2	9,5	2	10,5	2	9,5	4	20,0	4	10,0	6	14,6
4	1	4,8	3	15,8	2	9,5	3	15,0	4	10,0	5	12,2
5	2	9,5	1	5,3	0	,0	5	25,0	3	7,5	5	12,2
Máx 6	5	23,8	8	42,1	3	14,3	4	20,0	13	32,5	7	17,1
TOTAL	21	100,0	19	100,0	21	100,0	20	100,0	40	100,0	41	100,0

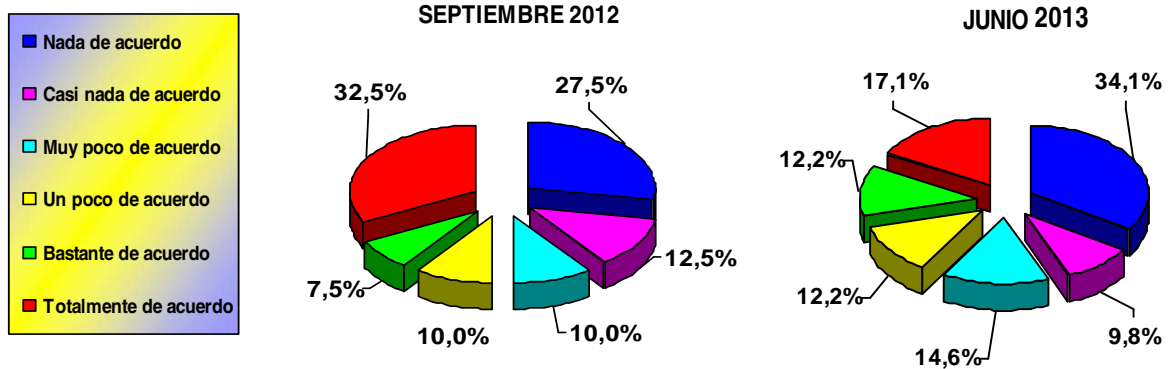
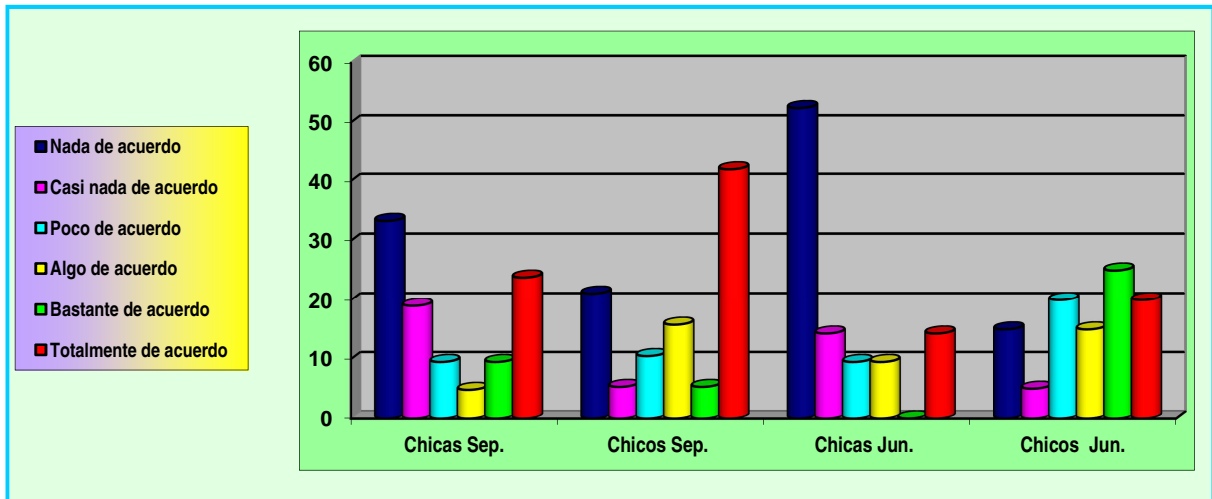


Tabla y gráficos del Ítem III.33.- Ojalá me respetara más a mí mismo/a.

Las respuestas del alumnado tal y como comprobamos en los datos de la tabla y gráficos, muestran bastante dispersión entre todas las opciones. La más elegida por el alumnado en el mes de septiembre fue la opción *“totalmente de acuerdo”* con un 32,5%, frente al 34,1% del alumnado en el mes de septiembre que se decantó por la opción *“nada de acuerdo”*. Observando el gráfico de sectores, podemos apreciar como ese 32,5% en septiembre pasa casi a la mitad, el 17,1% en junio, que contestaron estar *“totalmente de acuerdo”*.

En la suma de las opciones que muestran algún tipo de acuerdo, encontramos que en septiembre alcanzan un valor del 50%, frente al 41,5% que lo hacen en junio. Cabe destacar como diferencias en las respuestas en cuanto al género, como las opciones *“nada de acuerdo”* de chicas en septiembre fueron del 33,3% frente al 21,1% de los chicos en el mismo mes, que en junio pasaron a ser de un 52,4% en chicas frente al 15% de los chicos. Las diferencias por género y por fecha, no son significativas al realizar el análisis comparativo por el test de Chi-cuadrado.

Aunque los datos de septiembre y de junio son bastante parecidos y se distribuyen en todas las opciones, podemos interpretar que el alumnado a final de curso comienza a ser más consciente de lo que significa respetarse a sí mismo, significan el incremento de la opción *“nada de acuerdo”* de las chicas (52,4%) sobre los chicos (15%).

En este mismo ítem Cuesta (2013) con una muestra de características similares a la nuestra en el análisis global por sexo encontró que la suma de las opciones que mostraban desacuerdo en alguna medida, sumaban en los chicos un 54,7% y en las chicas un 59,5%. No encontrándose al igual que en nuestra muestra diferencias significativas por sexo.

En un estudio realizado por Rodríguez, Royuela, Marugan, del Pozo y Moche (2014), en unidades escolares de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria de 14 colegios de la CC.AA. de Castilla y León, con un total de 1.268 escolares y utilizando como instrumento de producción de información el cuestionario de autoestima de Rosenberg (1965), los resultados evidenciaron que *“los adolescentes tenían mejor autoestima que las adolescentes, y los de menor edad (12,13 y 14) mayor que los de 15,16 y 17 años”*.

Hernández-Cid (2004) realizó un estudio con estudiantes adolescentes de México, con dos claros objetivos que versaban sobre la identificación de recursos, fortalezas y obstáculos que ayudaban a mejorar su desarrollo y los que impedían el autoconocimiento respectivamente. Las conclusiones apuntaban hacia la identificación de dos grandes áreas como parte de las fortalezas y los recursos: apoyos y recursos personales. En cuanto a los obstáculos, hallaron que las relaciones personales e interpersonales, la salud y los asuntos laborales.

Ítem III.34.- En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	12	57,1	16	80,0	14	66,7	12	60,0	28	68,3	26	63,4
2	3	14,3	0	,0	2	9,5	3	15,0	3	7,3	5	12,2
3	0	,0	2	10,0	2	9,5	1	5,0	2	4,9	3	7,3
4	0	,0	2	10,0	2	9,5	3	15,0	2	4,9	5	12,2
5	2	9,5	0	,0	1	4,8	0	,0	2	4,9	1	2,4
Máx 6	4	19,0	0	,0	0	,0	1	5,0	4	9,8	1	2,4
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

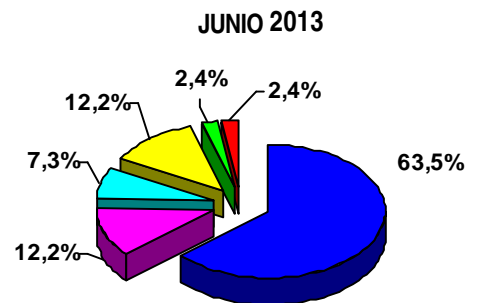
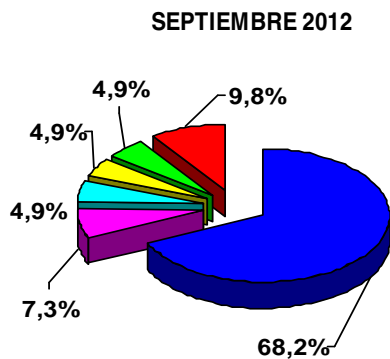
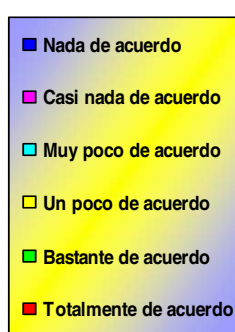
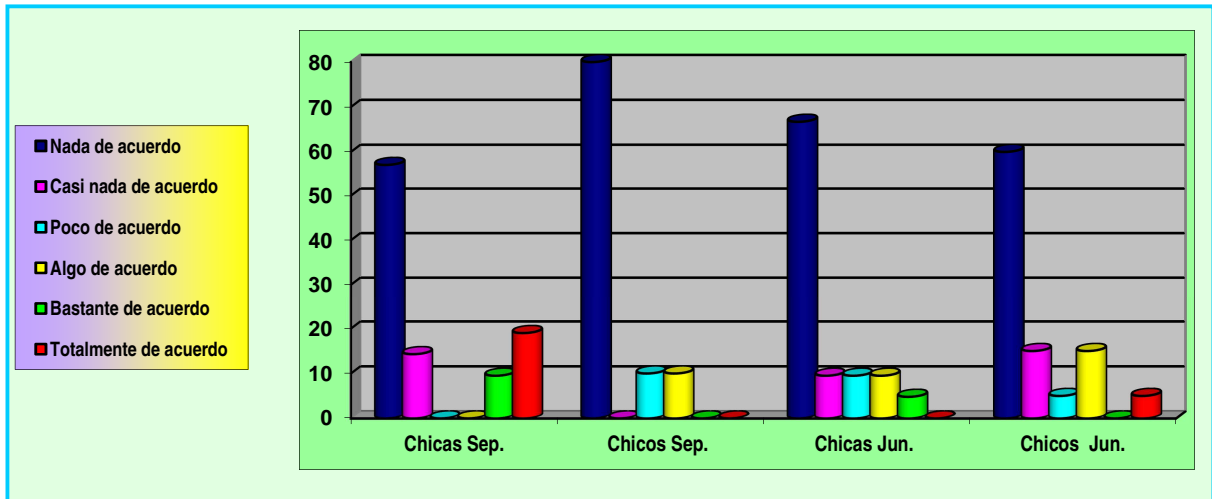


Tabla y gráficos del ítem III.34.- En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a

Las opciones de respuesta más elegidas en este ítem en ambas valoraciones ha sido “*totalmente en desacuerdo*”, en un 68,2% de los casos en el mes de septiembre y un 63,5% en el mes de junio. No se aprecian diferencias significativas por género, aunque destaca el 19% de chicas que afirmaron estar “*totalmente de acuerdo*” en “*pensar que eran unas fracasadas*” en el mes de septiembre frente al 0% en el mes de junio. La suma de las opciones que muestran desacuerdo en alguna medida lo hace en un 80,5% en septiembre y un 80,9% en junio.

En el análisis por fecha y género, encontramos que la opción más elegida ha sido la de estar “*totalmente en desacuerdo*” en todos los casos, destacando el 80% de los chicos en el mes de septiembre, seguida del 66,7% de las chicas en junio en esta misma opción. En el lado opuesto encontramos que la opción menos elegida ha sido en chicos en la valoración de septiembre en la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 0% y el mismo valor en chicas en el mes de junio. Estas diferencias por fecha y género son significativas en el test de Chi-cuadrado en septiembre con un valor de $p=0,019$.

Tabla III.34a: Prueba Chi-cuadrado				
Fecha		Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Septiembre	Chi-cuadrado de Pearson	13,555(a)	5	,019
	Razón de verosimilitudes	18,571	5	,002
	N de casos válidos	41		
Junio	Chi-cuadrado de Pearson	2,864(b)	5	,721
	Razón de verosimilitudes	3,645	5	,602
	N de casos válidos	41		

Del análisis de los datos interpretamos que tanto chicos como chicas piensan que no son unos fracasados/as. Estas situaciones en las respuestas del alumnado, pueden hacer reflexionar al docente acerca de lo importante que puede ser incluir entre sus tareas un programa de intervención de este tipo, que puede ser simplemente comenzando por el conocimiento del “yo”.

El tratamiento, desarrollo y mejora de la autoestima en clase adquiere un valor esencial, sobre todo cuando se trata de chicos y chicas que se encuentran en un periodo sensible de su vida. La escuela debe ser un centro de trabajo hacia el desarrollo integral del alumnado y no debe obviar el trabajo hacia el autoconcepto y la autoestima. En este caso, nos parece interesante recoger el trabajo de Mestre y Frías (1996) los cuales, a través de una investigación usando un programa de intervención, advierten de los efectos positivos de la inclusión de actividades específicas de mejora de la autoestima como es la resolución de problemas.

Ítem III.35.- Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	1	4,8	0	,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
2	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
3	3	14,3	3	15,0	0	,0	3	15,0	6	14,6	3	7,3
4	2	9,5	2	10,0	3	14,3	0	,0	4	9,8	3	7,3
5	2	9,5	1	5,0	3	14,3	3	15,0	3	7,3	6	14,6
Máx 6	13	61,9	13	65,0	15	71,4	13	65,0	26	63,4	28	68,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

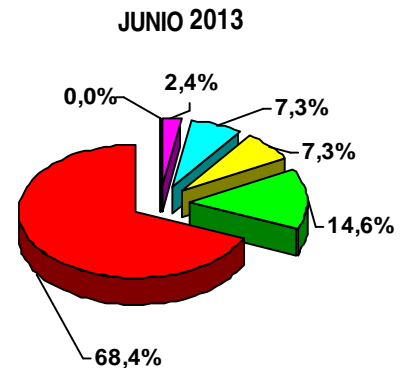
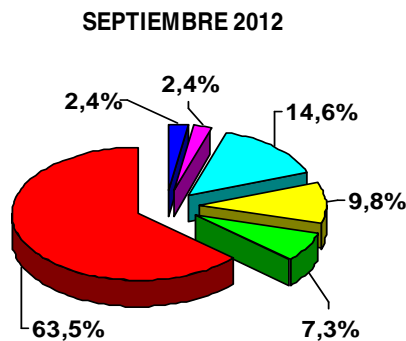
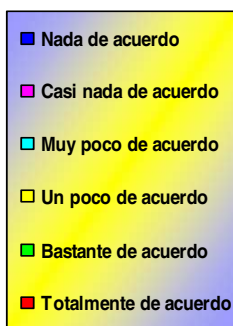
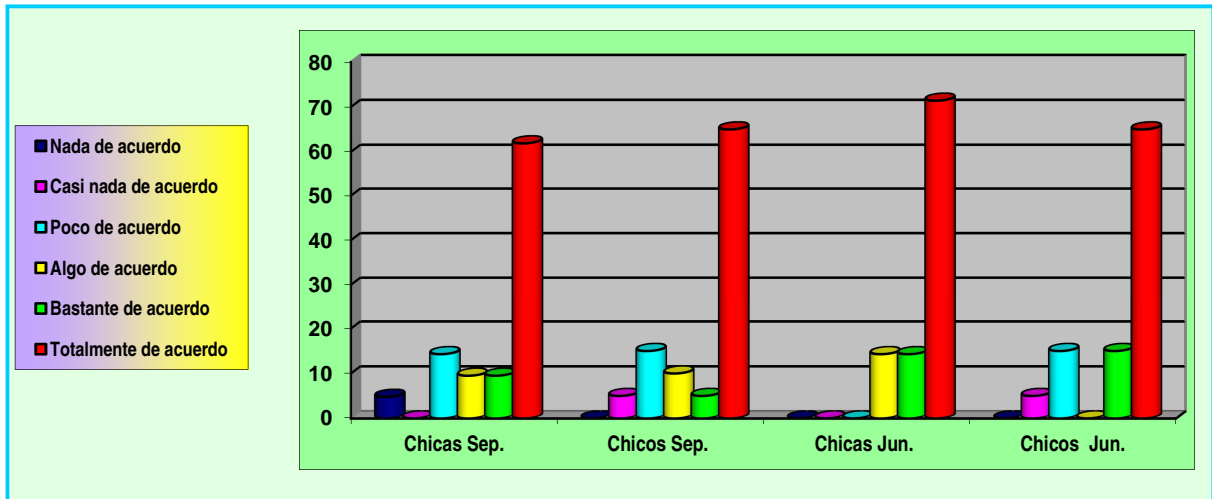


Tabla y gráficos del ítem III.35.- Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a

Al observar el gráfico de sectores se evidencia la tendencia de las respuestas del alumnado al cuestionarles acerca de si tienen una actitud positiva hacia sí mismos. La opción de respuesta más elegida fue “*totalmente de acuerdo*” en ambos meses, siendo el 63,5% del alumnado los que la eligieron en el mes de septiembre y el 68,4% en el mes de junio. Sumando las opciones afirmativas “*totalmente de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*”, vemos como a lo largo del curso puede haber habido una influencia positiva del programa de intervención aplicado, al pasar de un 70,8% en el mes de septiembre, a un 83% en el mes de junio.

En el análisis por fecha y género encontramos que la opción más elegida por el alumnado ha sido la de estar “*totalmente de acuerdo*” en las chicas con un 71,4% en junio, seguidas por esta misma opción en chicos tanto en el mes de septiembre como en junio con un valor del 65%. En el lado opuesto encontramos que la opción menos elegida ha sido la de estar “*totalmente en desacuerdo*” que en chicas obtienen un 0% en septiembre y en chicos en ambas valoraciones obtienen un 0%.

Al comparar los datos por el test de Chi-cuadrado no se encuentran diferencias significativas ni por género, ni por fecha.

La evaluación que realiza una persona sobre sí mismo se considera autoestima, depende del autoconcepto y tiene dos elementos esenciales e influyentes: el rechazo o la aprobación, que son consecuencia de dicho proceso (Coopersmith, 1967). El individuo se valora, realiza un *juicio de valor* (Fierro, 1991) de su capacidad y esta adquiere voluntad de permanecer.

La adolescencia temprana, etapa en la que se encuentra el alumnado de nuestra muestra, no presenta niveles bajos de autoestima. Al avanzar la edad estos niveles empiezan a descender, incluso mostrando diferencias significativas en función del género (Estévez, 2012), llegando a recuperarse y estabilizarse en edades más adultas (Rodríguez y Caño, 2012).

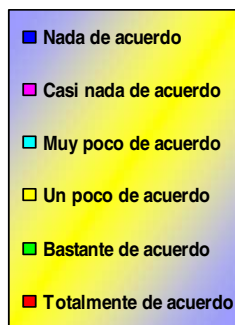
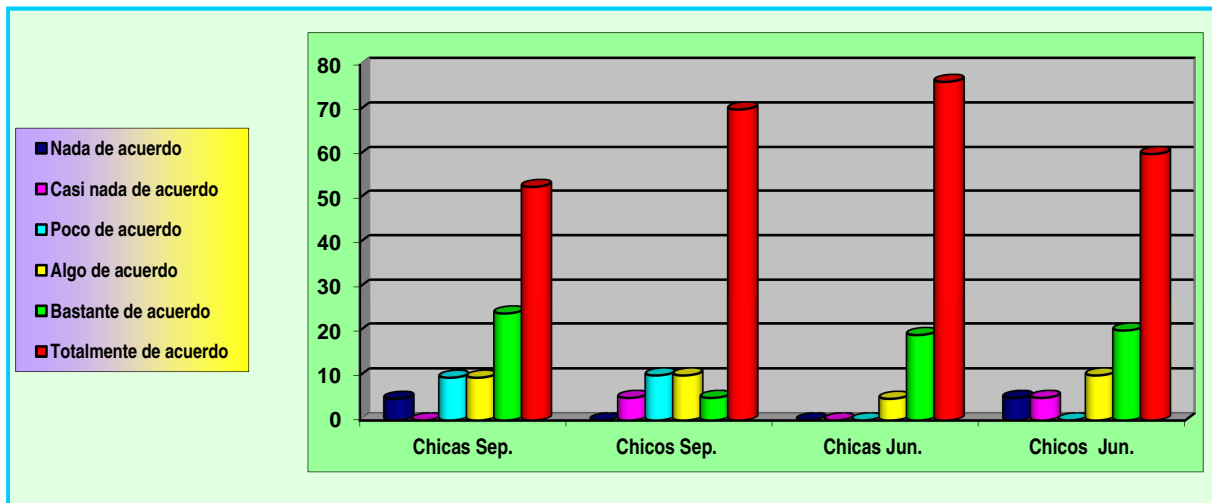
La evolución favorable en cuanto a la confianza de sí mismo que evidencian las respuestas dadas por el alumnado, pueden marcar una línea de trabajo adecuado a realizar para incidir en los problemas de autoconcepto y autoestima que más adelante irán apareciendo e incrementándose con el paso de los años (Cuesta, 2013; Ortega, 2010).

Nos parecen interesantes las consideraciones que sobre el aspecto que nos ocupa plantea Amador (1995) el cual considera muy favorecedor que una persona tenga una autoestima buena. Las personas con alta autoestima serán capaces de resolver las situaciones dificultosas de la vida diaria, sin embargo las personas con una baja autoestima, evaluará a la baja, normalmente, sus posibilidades de éxito.

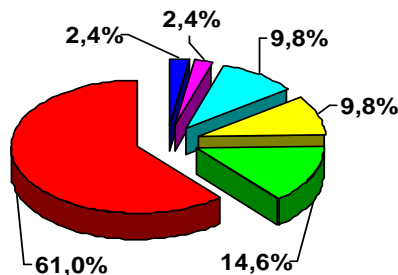
4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO IV: RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA PERCEPCION CORPORAL, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNADO

Ítem IV.36.- La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013				Septiembre 2012		Junio 2013	
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	1	4,8	0	,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
2	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
3	2	9,5	2	10,0	0	,0	0	,0	4	9,8	0	,0
4	2	9,5	2	10,0	1	4,8	2	10,0	4	9,8	3	7,3
5	5	23,8	1	5,0	4	19,0	4	20,0	6	14,6	8	19,5
Máx 6	11	52,4	14	70,0	16	76,2	12	60,0	25	61,0	28	68,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0



SEPTIEMBRE 2012



JUNIO 2013

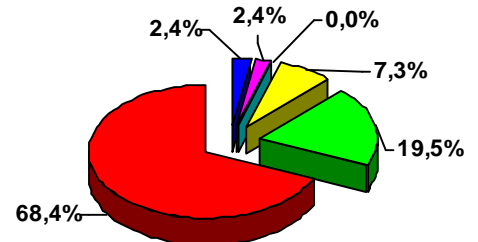


Tabla y gráficos del ítem IV.36.- La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal

En líneas generales, los gráficos y tablas de los resultados del ítem IV.36: *La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal*, nos muestran grandes similitudes en las elecciones del alumnado y una clara tendencia hacia el acuerdo. Como podemos observar en septiembre de 2012, el 61% del alumnado opta por la opción de respuesta “*totalmente de acuerdo*”, el 14,6 % señala la opción “*bastante de acuerdo*” y el 9,8% selecciona “*algo de acuerdo*” por tanto, la gran mayoría se posiciona en valores positivos ante dicha cuestión sumando un 85,4% de las respuestas. De igual modo, aunque con valores ligeramente superiores (68,3% en la opción “*totalmente de acuerdo*”, 19,5% en la opción “*bastante de acuerdo*” y 7,3% en la opción “*algo de acuerdo*”) en la suma de los mismos se obtiene el 95,1% de todas las respuestas del cuestionario en junio de 2013.

Si analizamos los datos de la tabla atendiendo al género, en septiembre de 2012 los chicos focalizan casi todas sus respuestas en el valor más positivo. Pero esta tendencia cambia al observar los valores de junio de 2013 donde las chicas agrupan ahora sus elecciones en el valor más positivo, y los chicos se muestran algo más dispersos aunque no abandonan la tendencia general.

Interpretamos del análisis de los datos que el alumnado de la muestra, en ambas fechas, es consciente del valor de la Educación Física como instrumento para conocer su imagen corporal. Ello nos conduce a determinar que la docencia de dicha materia es cómplice del desarrollo de la misma.

En un estudio similar al nuestro que utiliza la misma metodología, Cuesta (2013) señala que el alumnado de su investigación considera que la materia de Educación Física “*les ayuda para conocer mejor su imagen corporal*”. El análisis de sus resultados nos muestran datos similares entre la muestra de su investigación y nuestra medición de septiembre de 2012, donde los chicos presentan una clara tendencia a la selección del valor más positivo en comparación con las chicas. Aunque de igual modo, ambos casos los resultados determinan una preferencia a considerar la importancia de la Educación Física como ayuda para conocer su imagen corporal.

También encontramos similitud de nuestros resultados de junio de 2013 con los obtenidos por Ortega (2010) con una muestra adolescente (12-14 años) de colegios públicos de la comarca de Jaén afirma estar *totalmente de acuerdo* (43% chicas y 38% chicos, puntuación mayoritaria) en determinar a la Educación Física como ayuda para conocer la imagen corporal. Aunque la horquilla de edad de este último estudio sea superior a la nuestra, parte del alumnado participante de nuestro estudio en junio de 2013 ya tenía 12 o 13 y se encontraban a las puertas de la entrada en la etapa secundaria, en definitiva, se encontraban en la preadolescencia. Por ello, podemos afirmar que ambas mediciones nos dibujan etapas evolutivas distintas de una misma población.

Ítem IV.37.- La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013							
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	1	5,0	0	,0	2	10,0	1	2,4	2	4,9
2	1	4,8	1	5,0	0	,0	0	,0	2	4,9	0	,0
3	0	,0	3	15,0	0	,0	1	5,0	3	7,3	1	2,4
4	3	14,3	1	5,0	1	4,8	1	5,0	4	9,8	2	4,9
5	2	9,5	2	10,0	5	23,8	3	15,0	4	9,8	8	19,5
Máx 6	15	71,4	12	60,0	15	71,4	13	65,0	27	65,9	28	68,3
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

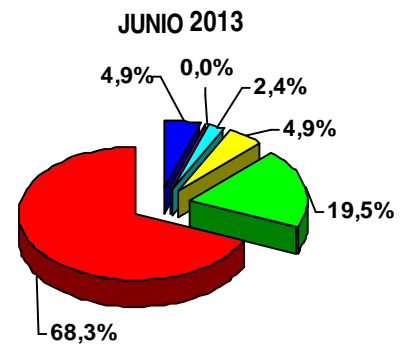
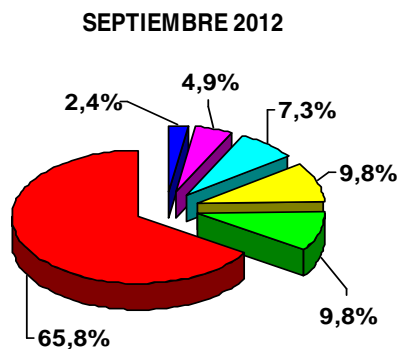
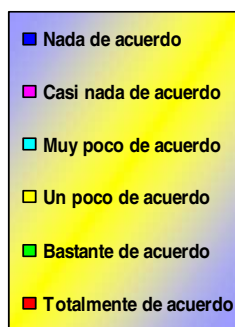
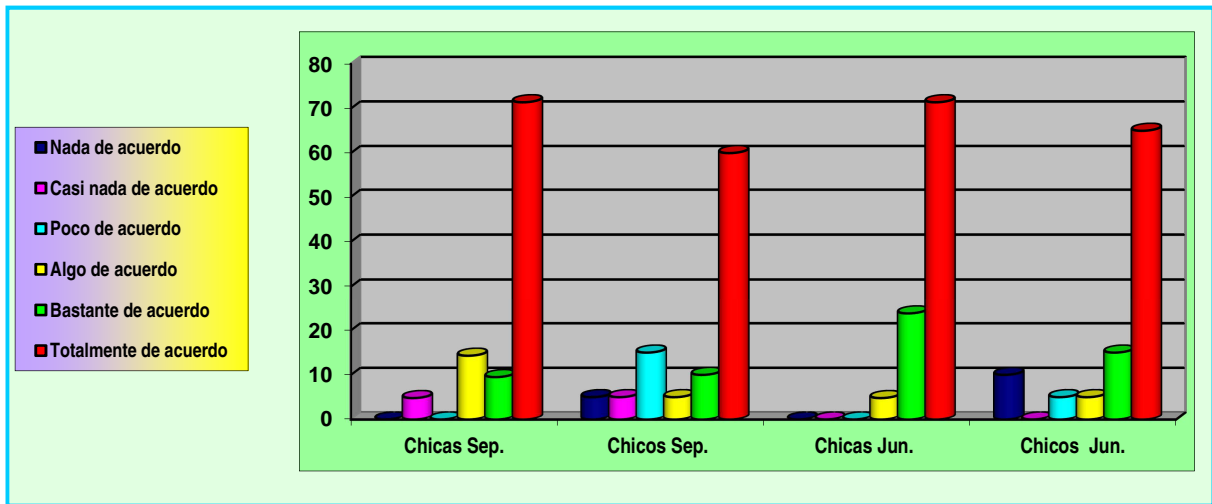


Tabla y gráficos del ítem IV.37.- La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente

El análisis de los resultados mostrados en los gráficos y tablas del ítem IV.37: *La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente*, nos señala una fuerte creencia del alumnado en dicha afirmación. Tanto en septiembre de 2012 (65,3% “*totalmente de acuerdo*”, 9,8% “*bastante de acuerdo*” y 9,8% “*algo de acuerdo*” suman el 84,9% del total) como en junio de 2013 (68,3% “*totalmente de acuerdo*”, 19,5% “*bastante de acuerdo*” y 4,9% “*algo de acuerdo*” suman el 92,7% del total) los valores positivos son claramente mayoritarios en las elecciones del alumnado de la población y señalan una tendencia creciente de una medición a otra (+7,8%).

La inclusión de la variable género nos determina que, tanto en septiembre de 2012 como en junio de 2013, las chicas muestran más homogeneidad en torno a estar “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación del ítem, obteniendo los mismos porcentajes en ambas fechas, y son los chicos, quienes modifican sus porcentajes aumentándolo hacia la elección de valores positivos.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

La interpretación de los datos obtenidos nos conduce a determinar que el alumnado es consciente de la importancia de la Educación Física para valorarse físicamente de un modo adecuado, por tanto, nos indica el valor de dicha área para la construcción de la autoestima corporal. De igual modo, los propios datos nos muestran un acercamiento de los chicos en las respuestas en comparación con las chicas en la última medición.

La influencia de la actividad física en la autoestima corporal puede ser contradictoria. Por una parte, algunos autores determinan que colabora con la propia valoración positiva de los individuos pero, por otro lado, es contradictoria por ser el vehículo para conseguir un aspecto físico deseado (Ortega 2010).

Marín-Regalado (2007) señalaba en un estudio longitudinal realizado en la comarca de Guadix (Granada) con una muestra de alumnado de 10-12 años, la importancia del área para el conocimiento, desarrollo y aceptación corporal en chicos y chicas en Educación Primaria. Manifestando que las actividades motrices promovían un espacio de reflexión al alumnado para eliminar complejos y desarrollar la personalidad correctamente.

Ítem IV.38.- La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013				Septiembre 2012		Junio 2013	
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
3	0	,0	2	10,0	0	,0	0	,0	2	4,9	0	,0
4	0	,0	1	5,0	0	,0	1	5,0	1	2,4	1	2,4
5	2	9,5	1	5,0	2	9,5	4	20,0	3	7,3	6	14,6
Máx 6	19	90,5	16	80,0	19	90,5	15	75,0	35	85,4	34	82,9
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

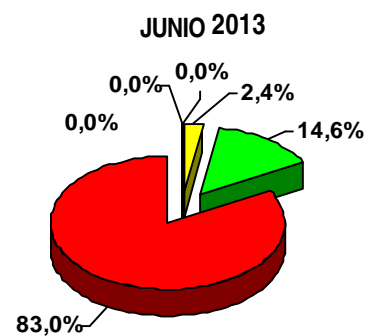
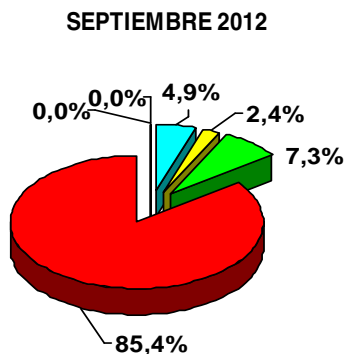
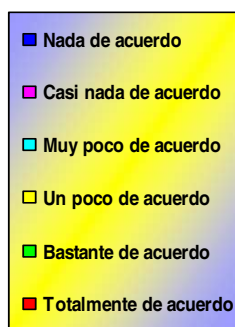
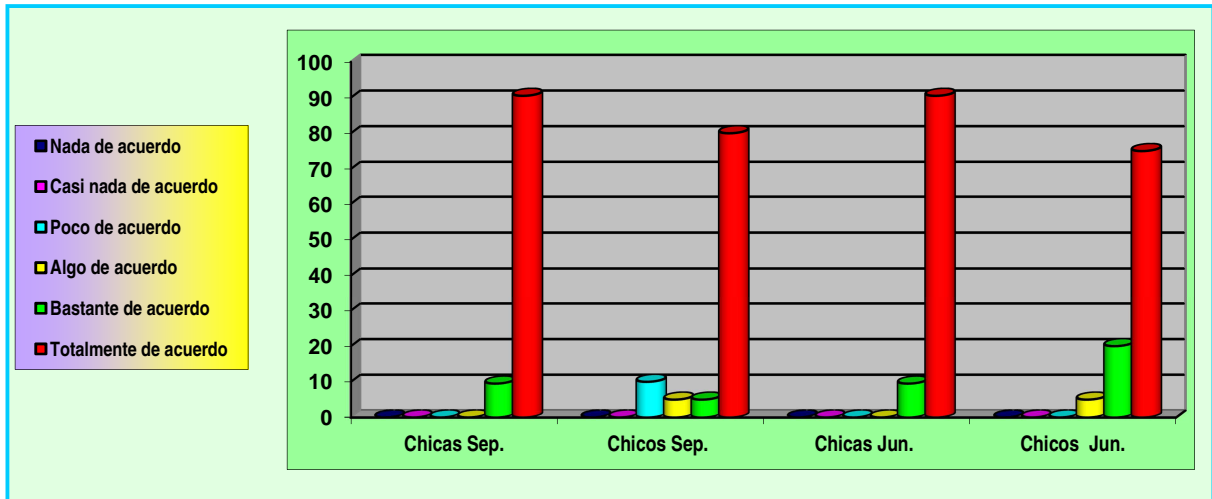


Tabla y gráficos del ítem IV.38.- La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables

Los datos que se presentan en los gráficos y tablas de este ítem, nos muestran que la mayoría del alumnado está “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación del ítem IV.38: *La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludable*. La comparación entre las dos mediciones nos muestra un mayor porcentaje de conformidad con dicha afirmación en junio de 2013. En esta última medición, todo el alumnado se posicionó en las opciones “*de acuerdo*”, en cualquiera de sus opciones, con dicha afirmación, así en la suma de las opciones “*positivas*”, encontramos en septiembre de 2012, un valor del 95,1% y en el mismo sumatorio en junio de 2013, encontramos un valor del 100%, no posicionándose ningún alumno o alumnas en alguna de las opciones “*negativas*”.

El análisis comparativo desde el punto de vista del género nos muestra que las chicas en ambas fechas tienen mayor consenso. Como se puede observar, prácticamente todas las alumnas están “*totalmente de acuerdo*” en septiembre y en junio (90,5%) y en junio ante la afirmación, mientras los chicos presentan mayor heterogeneidad en sus resultados en junio de 2013.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Nuestra interpretación de los resultados pasa por manifestar que el cumplimiento de uno de los objetivos fundamentales del área de Educación Física: el conocimiento y desarrollo de hábitos de vida saludables en el alumnado y, sobre todo, es de interés conocer que el alumnado es consciente de las posibilidades brindadas desde el área de Educación Física en la adquisición de dichos hábitos. Para nuestro estudio es importante este aspecto porque permite al alumnado ser partícipe de la construcción de su autoconcepto físico y bienestar psicológico que a su vez, redundará en una mejor autoestima.

Para nuestro estudio es de gran interés las conclusiones manifestadas por Rodríguez, Ruiz y Goñi (2006), que realizaron una investigación donde comprobaron la relación entre la creación de hábitos de vida saludable como parte de un estilo de vida, con el bienestar psicológico y el autoconcepto físico.

La Educación Física permite al alumnado un espacio de reflexión sobre hábitos de vida saludables que aportan beneficios directos e indirectos a la salud de los mismos. En este sentido, el alumnado se muestra muy de acuerdo con dicha cuestión como se demuestra en los resultados. De igual modo, otros estudios muestran datos similares, donde las chicas son más reflexivas y conocen la ayuda que el área puede aportar, como los obtenidos por Cuesta (2013) y por Macarro (2008).

Ítem IV.39.- En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013				Septiembre 2012		Junio 2013	
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
2	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
3	1	4,8	3	15,0	0	,0	1	5,0	4	9,8	1	2,4
4	1	4,8	1	5,0	0	,0	1	5,0	2	4,9	1	2,4
5	1	4,8	1	5,0	4	19,0	3	15,0	2	4,9	7	17,1
Máx 6	18	85,7	15	75,0	17	81,0	13	65,0	33	80,5	30	73,2
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

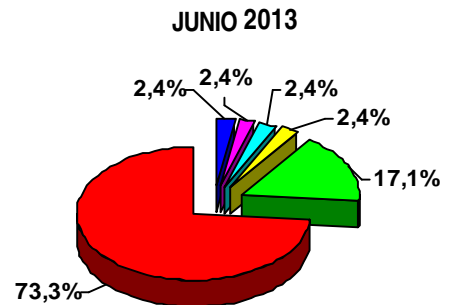
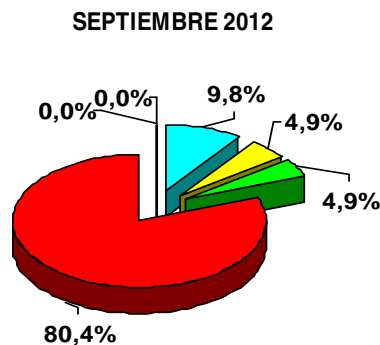
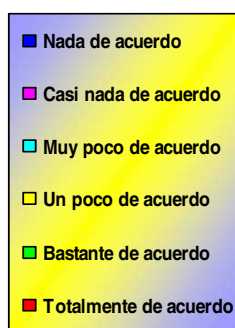
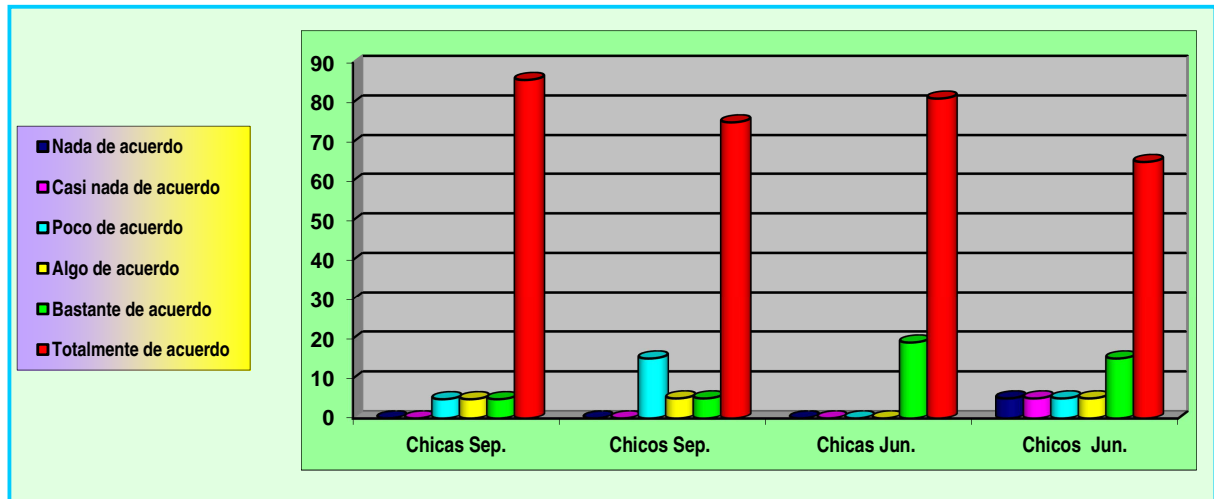


Tabla y gráficos del ítem IV.39.- En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo

Ante el ítem IV.39: “*En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*” los resultados mostrados en las tablas y gráficos nos indican una clara tendencia del alumnado a estar de acuerdo con dicha afirmación en cualquiera de sus opciones. Así en la suma de las opciones “*positivas*”, encontramos que en septiembre de 2012, alcanza un valor del 90,3% y en junio de 2013, esta suma obtiene un valor del 93,7%.

El análisis comparativo por género nos determina que las chicas presentan valores más homogéneos en comparación con los chicos. Dichos valores se focalizan principalmente en la opción “*totalmente de acuerdo*”, superando el 80% de elección en ambos casos, mientras los chicos se alejan ligeramente de ese porcentaje.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

A la vista de los datos, afirmamos que el alumnado de manera muy mayoritaria es consciente de la valía de la Educación Física para aprender a cuidar el cuerpo y, sobre todo, a saber valorarlo mejor. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la autoestima del alumnado debido a que colabora a valorar mejor su cuerpo.

Rodríguez y Caño (2012) consideran más “*eficientes*” las actuaciones en el ámbito escolar hacia la mejora de la autoestima, que en otros ámbitos. De igual modo, consideran interesante la significatividad de los agentes involucrados en las actuaciones para la mejora de la autoestima, en nuestro caso, el docente de Educación Física y la propia materia, siendo esta última bastante refrendada por el alumnado participante en la investigación a la vista de los resultados. Por último, estos autores reseñan la importancia de intervenir en el periodo de la adolescencia temprana (11-12 años), sobre todo, en alumnado que puede presentar riesgo.

En esta línea, Goñi y Zulaika (2000) hallaron en sus investigaciones una mejora en la autoestima global en la autoestima y en el autoconcepto físico, en el alumnado que participó en un programa de Educación Física específico donde se promovían planteamientos metodológicos similares a los nuestros.

Rodríguez, Ruiz y Goñi (2006) razonan que “*los hábitos de vida saludables guardan relación con el autoconcepto físico y también con el bienestar psicológico, al menos durante los años de la adolescencia*”. Es indudable que la Educación Física escolar colabora de una manera eficaz a generar unos hábitos de vida saludable, promoviendo además “*el desarrollo personal y la convivencia social, desde una triple conexión: el estilo de vida, el bienestar psicológico y el autoconcepto físico*”.

Ítem IV.40.- Me gusta la Educación Física

	Fecha/Género								Total por fecha			
	Septiembre 2012				Junio 2013				Septiembre 2012		Junio 2013	
	Chicas		Chicos		Chicas		Chicos		Septiembre 2012		Junio 2013	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Mín 1	0	,0	0	,0	0	,0	1	5,0	0	,0	1	2,4
2	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0	0	,0
3	0	,0	1	5,0	0	,0	0	,0	1	2,4	0	,0
4	0	,0	0	,0	1	4,8	0	,0	0	,0	1	2,4
5	1	4,8	1	5,0	1	4,8	1	5,0	2	4,9	2	4,9
Máx 6	20	95,2	18	90,0	19	90,5	18	90,0	38	92,7	37	90,2
TOTAL	21	100,0	20	100,0	21	100,0	20	100,0	41	100,0	41	100,0

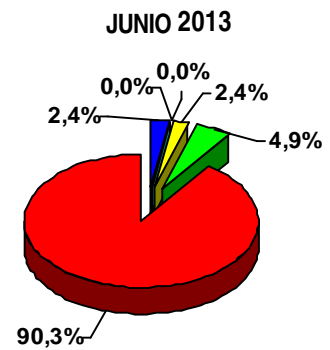
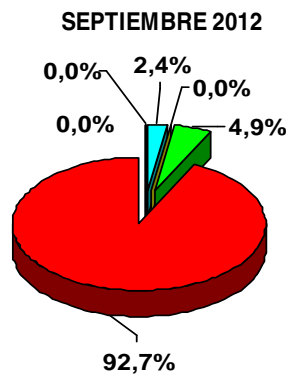
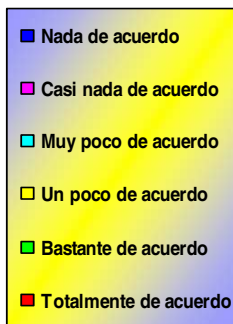
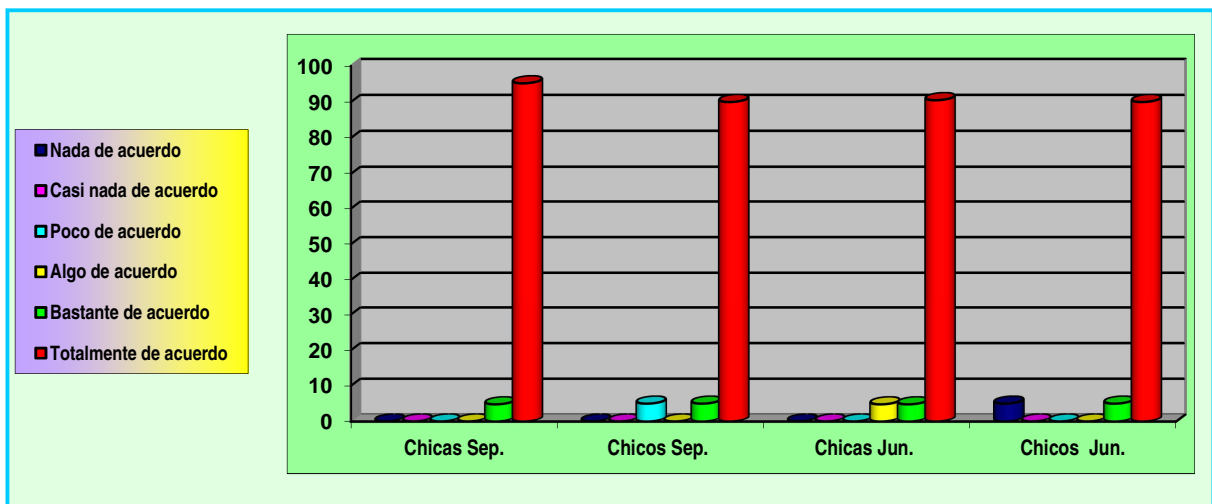


Tabla y gráficos del ítem IV.40.- Me gusta la Educación Física

El análisis de los resultados obtenidos en el ítem IV.40: *Me gusta la Educación Física*, nos muestra una clarísima predisposición a estar “*totalmente de acuerdo*” (92,7% en septiembre de 2012 y el 90,2% en junio de 2013) con la afirmación del ítem. Ambas mediciones muestran la misma tendencia aunque podemos observar una ligera modificación hacia valores más negativos del alumnado.

Si atendemos a los resultados según género, se observa como las chicas (95,2% en septiembre de 2012 y 90,5% en junio de 2013) muestran mayor conformidad hacia estar “*totalmente de acuerdo*” con el gusto por la clase de Educación Física en comparación con los chicos (90% en septiembre de 2012 y 90% en junio de 2013). En la suma de las opciones “*positivas*”, encontramos que en septiembre 2012 suman un 97,6%, al igual que en junio de 2013.

En el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por género, ni por edad, tanto en el cuestionario pasado en septiembre 2012, como en el de Junio 2013.

Del análisis de los datos interpretamos que el alumnado está satisfecho con el área de Educación Física, antes y después del programa de intervención. En esta línea, Estévez (2012) recoge en su investigación los resultados de un proyecto de 2005 donde se afirmaba que el interés por el área de Educación Física se iba perdiendo conforme se aumentaba de edad en el periodo escolar cercano a la adolescencia. En nuestro estudio existe una ligera pérdida de interés pero está alejado a las cifras que se manejan en dicho proyecto.

Ante estos datos, la reflexión nos traslada a pensar en los aspectos más significativos para el alumnado que emanan de la propia área. Como mencionábamos anteriormente, la autovaloración estaba influenciada por agentes significativos que podrían ser desde el propio docente hasta los planteamientos metodológicos y/o los contenidos trabajados. Martínez (2012) determinó que los chicos pueden tener mayor aprecio al área de Educación Física por su mejor relación con el profesorado y la orientación de la dinámica de la materia, habitualmente, hacia contenidos más masculinos. En este respecto resulta llamativo que los datos arrojados por las chicas, con lo que nos inclina a reflexionar sobre lo ocurrido entre ambas mediciones. Principalmente, por la “*casi*” ausencia de descenso del interés y por el interés superior de las chicas en comparación con los chicos.

En estudios similares al nuestro se manifiestan resultados parecidos. Así, García-García (2011) observa el mismo claro interés del alumnado de quinto y sexto por la materia, y de igual modo, Cuesta (2013) refleja el superior interés de las chicas por la materia en comparación con los chicos. Por todo ello, consideramos que el alumnado se siente y está muy cercano a la materia. De un modo u otro, encuentra en este espacio un lugar donde interaccionar con los demás y desarrollarse de un modo equilibrado.

V.- ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIAS

V.1.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 1. Tengo buena figura para mi edad

Tabla V.1a: Correspondencias de los ítem analizados							
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	1. Tengo buena figura para mi edad.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	1	1	1	3
Bastante de acuerdo	0	0	0	2	1	5	8
Totalmente de acuerdo	0	0	3	7	7	10	27
Totales	0	0	4	11	10	16	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

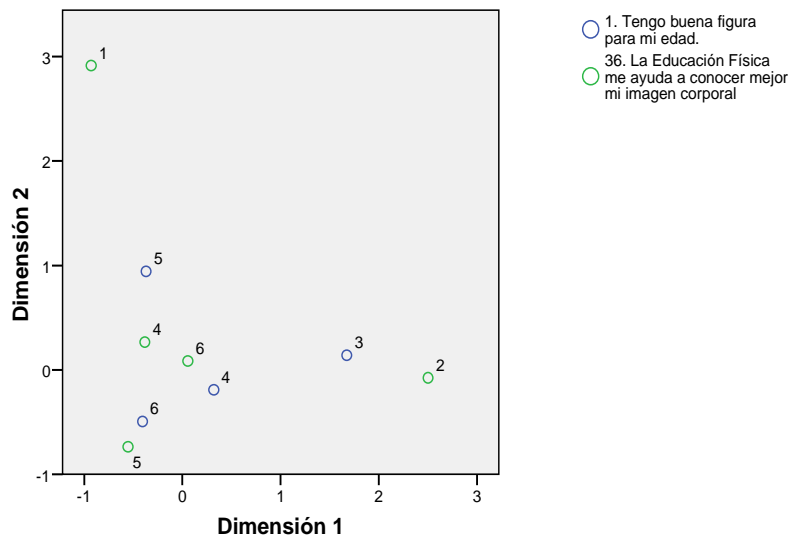


Gráfico V.1a: Correspondencias V.1, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 1. Tengo buena figura para mi edad

Observamos en el gráfico que las opciones “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” se encuentran muy próximas en ambos ítems, lo cual puede interpretarse como que existe relación entre la consideración de que la Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y la percepción de tener una buena figura para la edad del alumnado objeto de estudio

V.2.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)

Tabla V.2a: Correspondencias de los ítem analizados							
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a).						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	2	3
Bastante de acuerdo	0	0	1	6	1	0	8
Totalmente de acuerdo	2	2	4	5	6	9	28
Totales	3	2	5	12	7	12	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

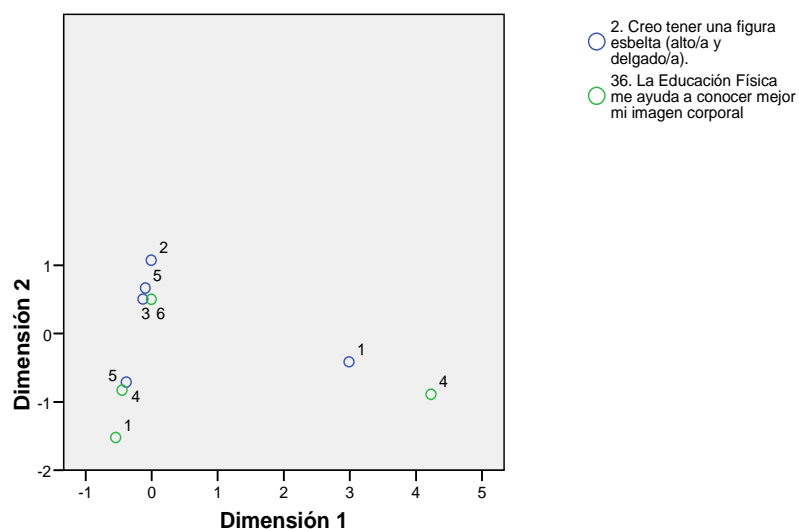


Gráfico V.2a: Correspondencias V.2, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 2. Tengo una figura esbelta (alto/a y delgado/a)

Quando observamos el gráfico vemos dispersión entre puntos con el mismo valor de ambos ítems. De hecho, algunos valores no aparecen en la imagen. La interpretación que hacemos pasa por considerar que no existe una influencia clara entre la percepción del alumnado de que la Educación Física les ayuda a mejorar la propia imagen corporal sobre la idea de que tienen una figura esbelta.

V.3.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 3. Tengo buena apariencia física

Tabla V.3a: Correspondencias de los ítem analizados							
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	3. Tengo buena apariencia física.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Casi nada de acuerdo	1	0	0	0	0	1	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	1	1	0	1	3
Bastante de acuerdo	0	0	0	1	2	5	8
Totalmente de acuerdo	1	0	2	4	6	14	27
Totales	2	0	3	7	8	21	41

Puntos de columna y de fila

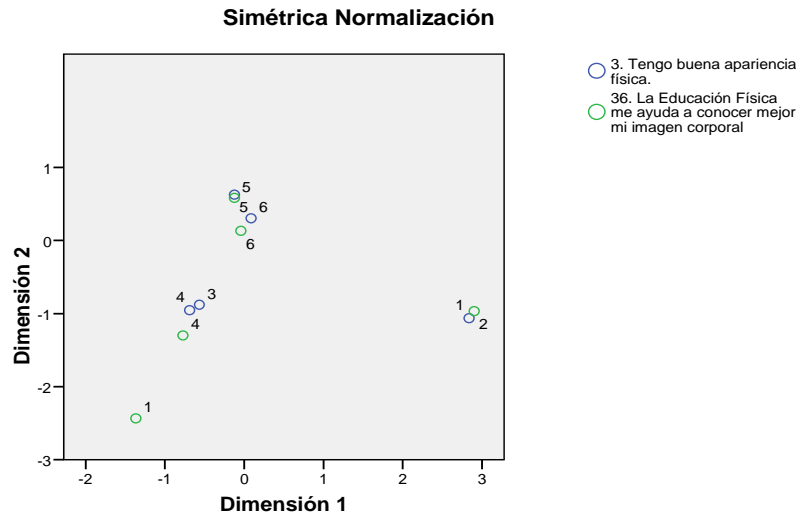


Gráfico V.3a: Correspondencias V.3, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 2. Tengo buena apariencia física.

Podemos observar en el análisis de correspondencias que los valores más altos e intermedios de la escala se encuentran muy próximos. No tanto así en las opciones “*nada de acuerdo*” o “*casi nada de acuerdo*”, donde vemos muy alejados los puntos en el gráfico. El alumnado que piensa que tiene una buena apariencia física también cree que la Educación Física ayuda a conocer mejor la propia imagen corporal.

V.4.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 4. Tengo un rostro agradable

Tabla V.4a: Correspondencias de los ítem analizados							
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	3. Tengo buena apariencia física.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	1	0	1	0	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	1	0	2	3
Bastante de acuerdo	1	0	0	1	0	6	8
Totalmente de acuerdo	0	0	1	4	8	14	27
Totales	1	0	2	6	9	23	41

Puntos de columna y de fila

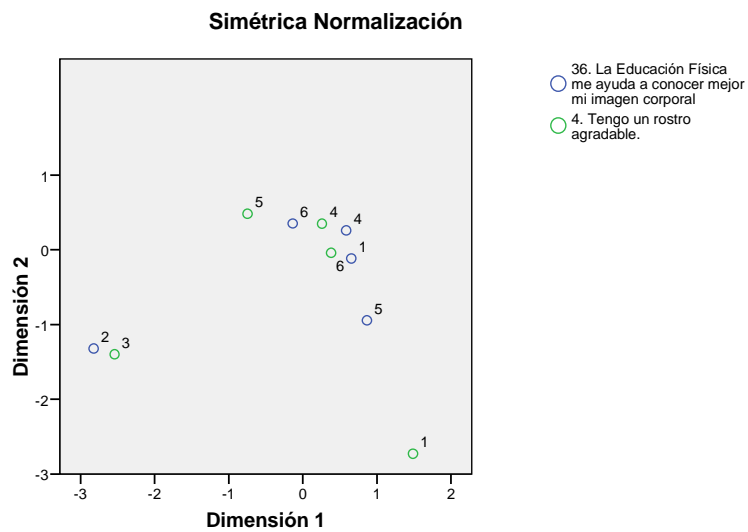


Gráfico V.4a: Correspondencias V.4, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 2. Tengo un rostro agradable.

En esta tabla y gráfico vemos que las opciones 6 y 4 se encuentran muy cerca en ambos ítems. Con esta información interpretamos que el alumnado que considera piensa que tiene un rostro agradable también está de acuerdo en que la Educación Física le ayuda a conocer mejor su imagen corporal. Las opciones más bajas tan dispersas en los dos ítems nos dicen que no existe correspondencia en los casos en que el alumnado piensa que no tiene un rostro agradable y la ayuda que proporciona el área de Educación Física para conocer mejor la propia imagen corporal.

V.5.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 4. Tengo mejor aspecto que la mayoría de mis amigos/as

Tabla V.5a: Correspondencias de los ítem analizados							
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	4. Tengo mejor aspecto que la mayoría de mis amigos/as.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	1	0	0	0	1	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	2	0	1	0	0	0	3
Bastante de acuerdo	1	3	2	0	2	0	8
Totalmente de acuerdo	8	4	4	5	2	4	27
Totales	11	8	7	5	4	6	41

Puntos de columna y de fila

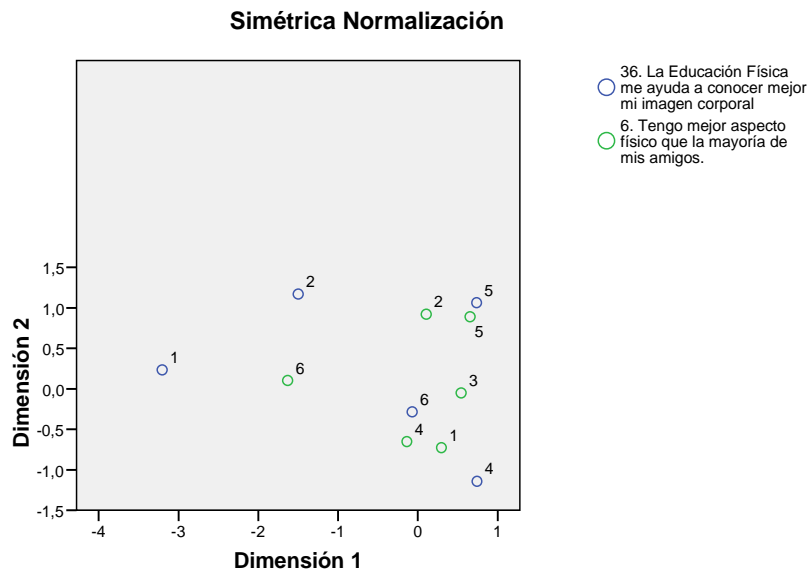


Gráfico V.5a: Correspondencias V.5, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 4. Tengo mejor aspecto que la mayoría de mis amigos/as

La cercanía entre las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” indica correspondencia positiva entre estos dos ítems. No es así en los valores 1 y 2. El alumnado que piensa que la Educación Física le ayuda a conocer mejor su imagen corporal también está bastante de acuerdo con que tiene mejor aspecto que la mayoría de sus amigos y amigas.

V.6.- Correspondencia entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 5. Creo que no todos/as piensan que tengo buen aspecto

Tabla V.6a: Correspondencias de los ítem analizados

36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal.	5. Creo que o todos/as piensan que tengo buen aspecto.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	1	1	0	0	0	3
Bastante de acuerdo	3	1	0	3	1	0	8
Totalmente de acuerdo	6	2	3	6	6	4	27
Totales	10	4	5	10	8	4	41

Puntos de columna y de fila

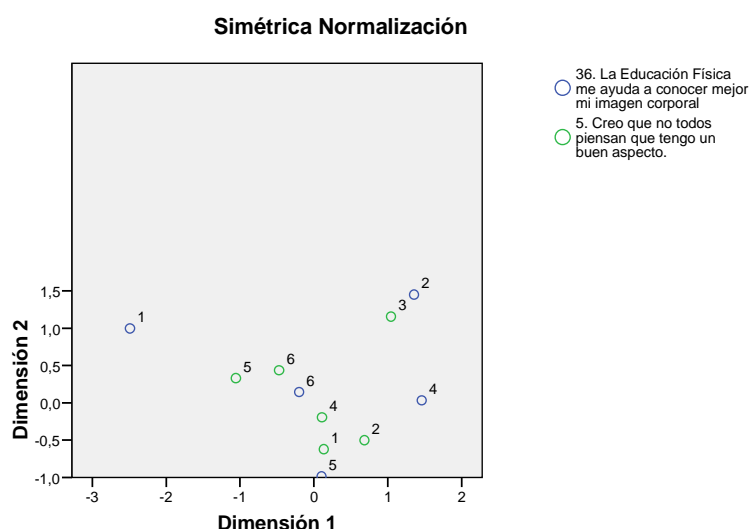


Gráfico V.6a: Correspondencias V.6, entre los ítems: 36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal y 4. Creo que no todos/as consideran que tengo buen aspecto

Es la opción “*totalmente de acuerdo*” la que nos permite interpretar mejor la correspondencia existente entre estos dos ítems. Por tanto, decimos que el alumnado que cree que no todos piensan que tiene buen aspecto está “*totalmente de acuerdo*” con que la Educación Física le ayuda a conocer mejor su imagen corporal. Los que no están de acuerdo en el primer ítem no necesariamente piensan que los demás consideren una mala imagen del alumnado en cuestión.

V.7.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 7. Soy torpe para hacer actividad física

Tabla V.7a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	7. Soy torpe para hacer actividad física.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Totalmente de acuerdo	30	4	1	1	1	0	37
Totales	33	4	2	1	1	0	41

Puntos de columna y de fila

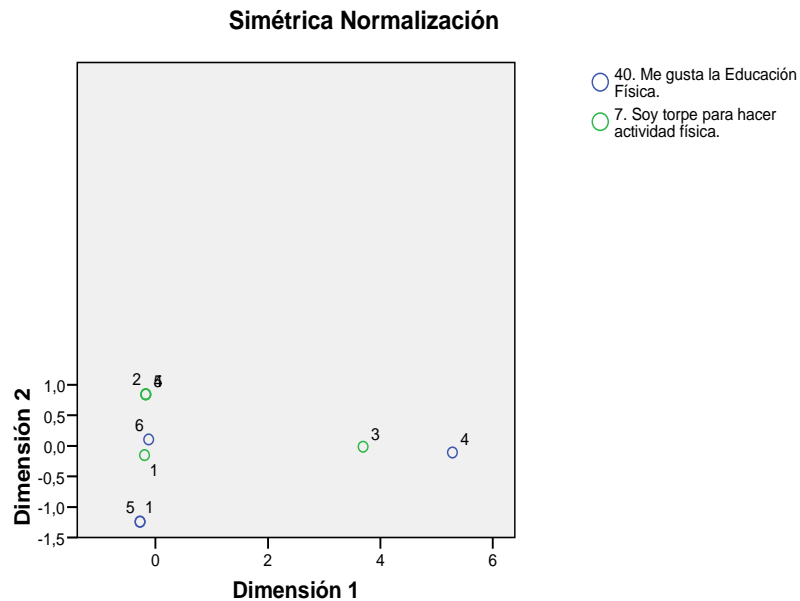


Gráfico V.8a: Correspondencias V.7, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 7. Soy torpe para hacer actividad física.

Existe correspondencia entre los ítems en los valores más extremos. Podemos interpretar que el alumnado al que le gusta la Educación Física considera ser torpe en la realización de actividades físicas. Es curioso el resultado obtenido en la relación entre estas dos cuestiones. A quien le gusta la asignatura considera ser torpe en la ejecución mientras que el que no disfruta con la Educación Física no cree ser torpe desde el punto de vista motriz.

V.8.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico

Tabla V.8a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Totalmente de acuerdo	27	1	0	2	3	4	37
Totales	30	1	1	2	3	4	41

Puntos de columna y de fila

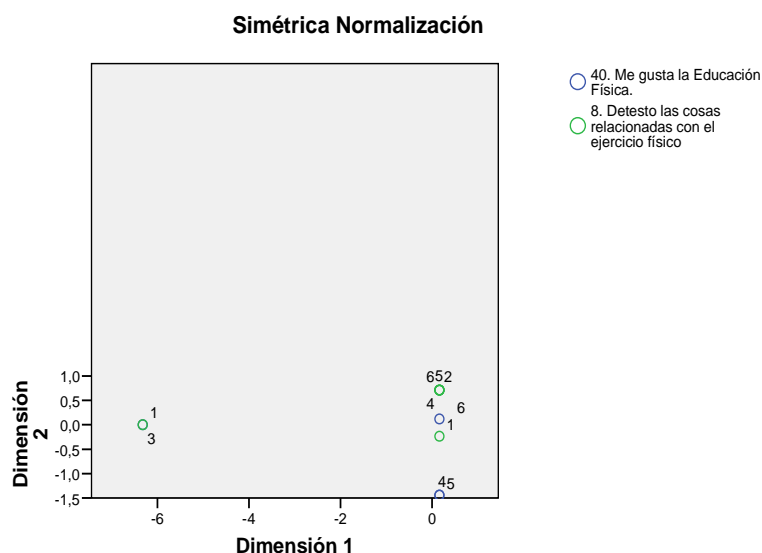


Gráfico V.8a: Correspondencias V.8, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico.

Al igual que en el análisis de correspondencias anterior nos encontramos ahora un resultado sorprendente que nos indica relación positiva entre los dos ítems en cuestión. En este caso, los valores 6 “totalmente de acuerdo” están próximos dándonos información sobre que el alumnado al que le gusta la Educación Física dice detestar las cosas relacionadas con el ejercicio físico. No existe correspondencia si atendemos al valor extremo “nada de acuerdo”.

V.9.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio

Tabla V.9a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	1	1	2
Totalmente de acuerdo	1	0	1	8	11	16	37
Totales	1	0	1	8	13	18	41

Puntos de columna y de fila

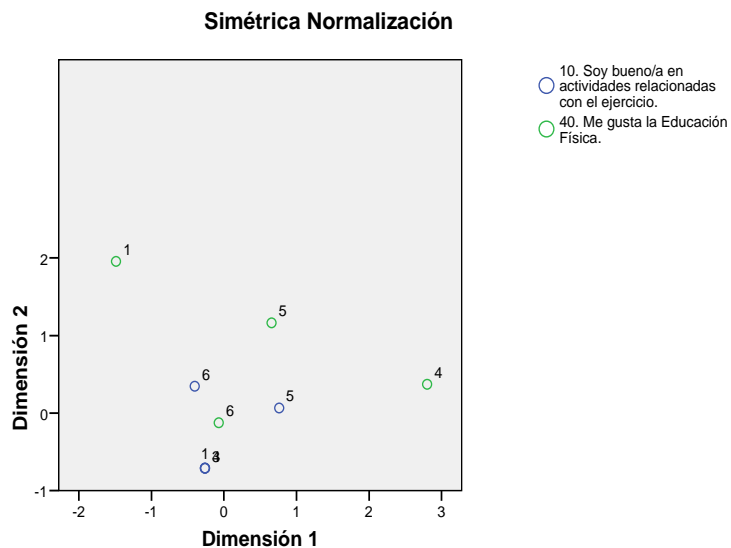


Gráfico V.9a: Correspondencias V.9, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.

Mientras que en los valores más bajos existe dispersión en la gráfica, en los más altos podemos observar una alta correspondencia. Así, extraemos la información de que el alumnado que está de acuerdo con que le gusta la Educación Física también lo está en la consideración de que es bueno en actividades relacionadas con el ejercicio.

V.10.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva

Tabla V.10a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Totalmente de acuerdo	31	3	1	1	0	1	37
Totales	32	3	2	2	0	2	41

Puntos de columna y de fila

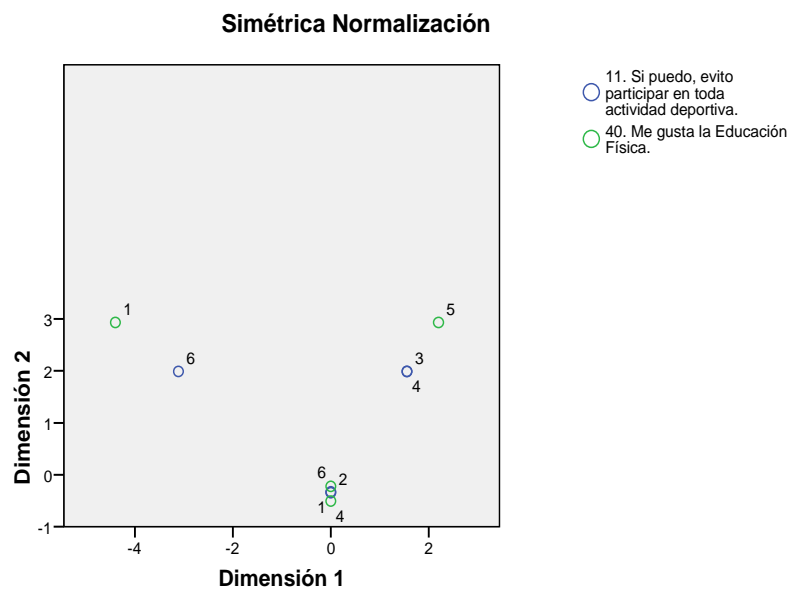


Gráfico V.10a: Correspondencias V.10, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva.

Quando observamos el gráfico vemos una gran dispersión de los puntos, tanto en los valores altos como bajos. Podríamos decir que no existe correspondencia entre estos dos ítems. La interpretación que hacemos es que el alumnado al que le gusta la Educación Física no evita participar en toda actividad deportiva.

V.11.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico

Tabla V.11a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Totalmente de acuerdo	28	3	4	1	0	1	37
Totales	29	3	5	1	1	2	41

Puntos de columna y de fila

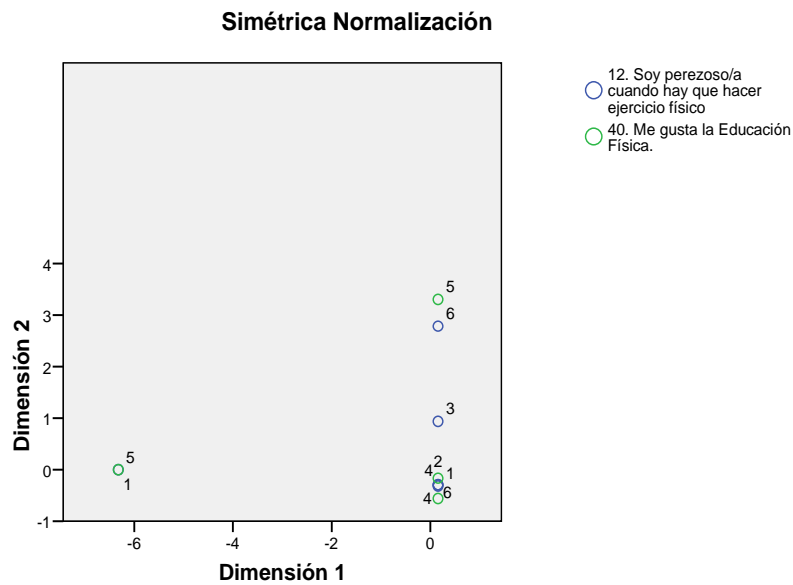


Gráfico V.11a: Correspondencias V.11, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico.

Estamos ahora ante otro caso de correspondencia negativa entre dos ítems del cuestionario. Vemos como tanto en las opciones extremas como intermedias los puntos del gráfico se encuentran distantes. Por tanto, el alumnado que está “totalmente de acuerdo” con que le gusta la Educación Física, no es alumnado que se considere perezoso.

V.12.- Correspondencia entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico

Tabla V.12a: Correspondencias de los ítem analizados							
40. Me gusta la Educación Física.	13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Algo de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	1	0	0	0	1	0	2
Totalmente de acuerdo	8	3	10	6	4	6	37
Totales	9	3	11	7	5	6	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

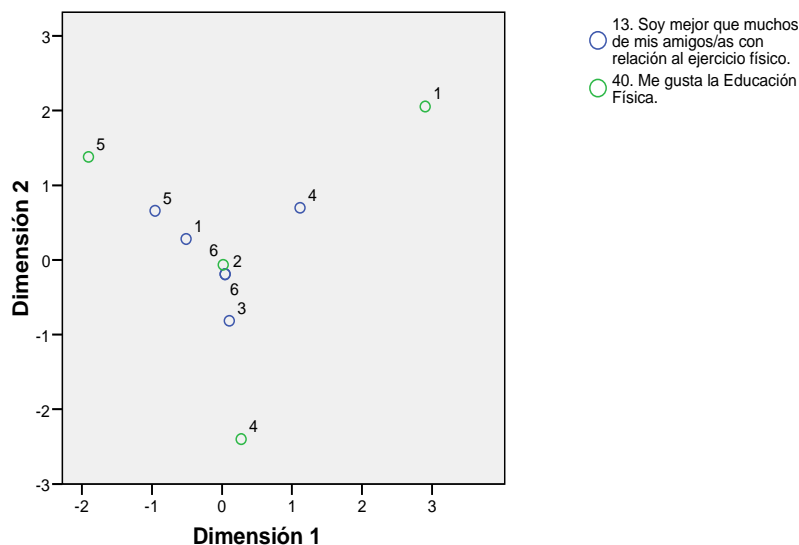


Gráfico V.12a: Correspondencias V.12, entre los ítems: 40. Me gusta la Educación Física y 13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico.

Tras el análisis de correspondencias realizado, hablamos de que existe una relación positiva atendiendo al valor “totalmente de acuerdo”. Podemos interpretar entonces que el alumnado al que le gusta la Educación Física también considera que es mejor que muchas de sus amistades en cuanto al ejercicio físico se refiere.

V.13.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as

Tabla V.13a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Casi nada de acuerdo	1	0	0	1	0	1	3
Poco de acuerdo	1	0	0	0	0	1	2
Algo de acuerdo	1	0	1	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	2	1	1	2	0	0	6
Totalmente de acuerdo	2	4	6	5	5	4	26
Totales	7	5	9	8	5	7	41

Puntos de columna y de fila

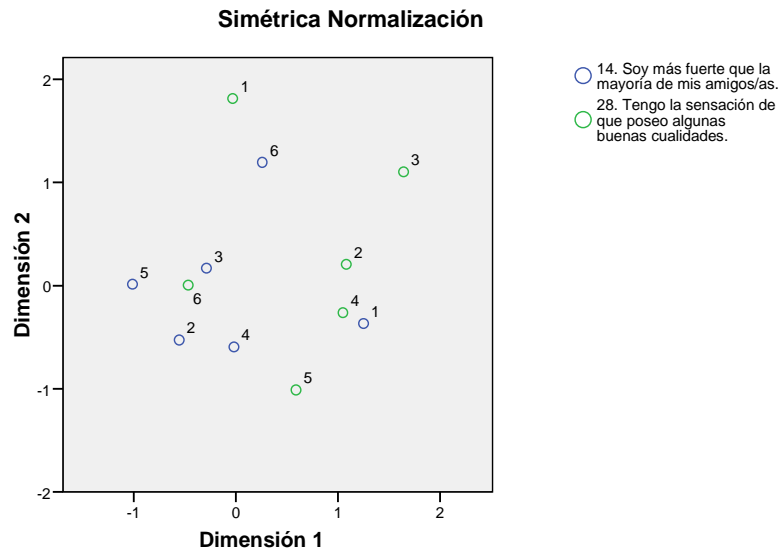


Gráfico V.13a: Correspondencias V.13, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.

En el presente gráfico, podemos comprobar la escasa correspondencia entre los alumnos que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades y aquellos que afirman ser más fuertes que la mayoría de sus amigos/as. Quizá, una de las razones pueda ser la gran cantidad de cualidades físicas y psicológicas que se desarrollan en las actividades de tipo físico deportivo, pudiendo los alumnos tener la sensación de poseer otras cualidades físicas diferentes a la fuerza.

V.14.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico

Tabla V.14a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Casi nada de acuerdo	1	0	0	1	1	0	3
Poco de acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Algo de acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	2	0	4	0	0	6
Totalmente de acuerdo	14	2	3	2	3	2	26
Totales	18	4	3	9	4	3	41

Puntos de columna y de fila

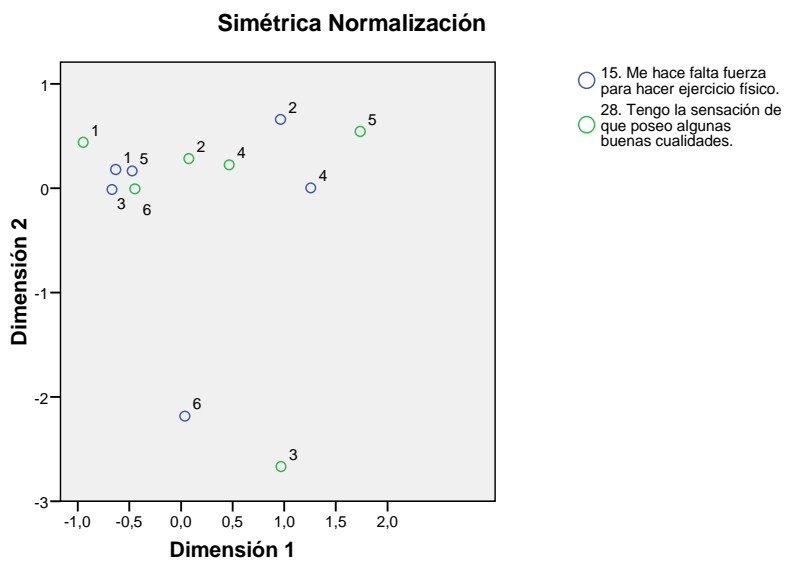


Gráfico V.14a: Correspondencias V.14, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.

Como comprobamos en el gráfico, hay una escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, con la excepción de la opción 1, lo que nos indica que por norma general, los alumnos que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades, no consideran que sea imprescindible tener fuerza para hacer ejercicio físico.

V.15.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 16. Soy una persona físicamente fuerte

Tabla V.15a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	16. Soy una persona físicamente fuerte.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	1	2	0	0	3
Poco de acuerdo	1	0	1	0	0	0	2
Algo de acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Bastante de acuerdo	0	1	2	0	2	1	6
Totalmente de acuerdo	1	3	5	5	3	9	26
Totales	2	4	11	7	5	12	41

Puntos de columna y de fila

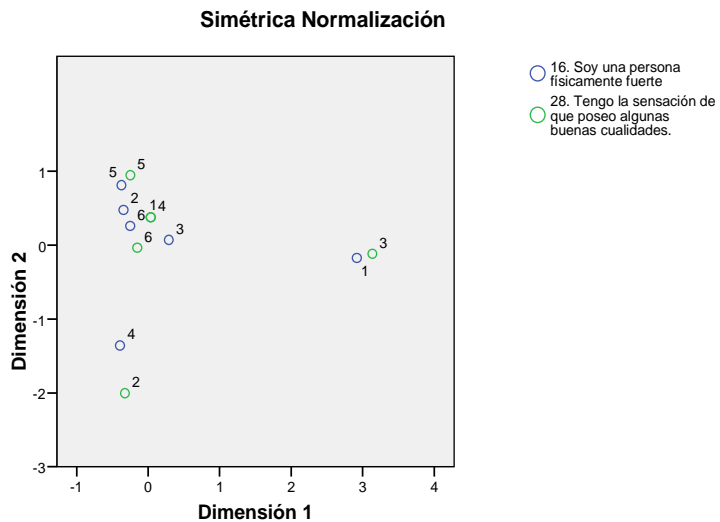


Gráfico V.15a: Correspondencias V.15, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y16. Soy una persona físicamente fuerte.

Por la distancia entre los puntos de las correspondencias (5 y 6), se puede afirmar que aquellos alumnos/as que indican que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades, consideran que son personas físicamente fuertes, lo cual nos lleva a pensar que la fuerza física es considerada una buena cualidad a la hora de realizar actividad física y deportiva.

V.16.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 17. Tengo poca musculatura

Tabla V.16a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	17. Tengo poca musculatura.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	1	0	0	0	0	2
Casi nada de acuerdo	0	0	1	1	0	1	3
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	2	2
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	1	2
Bastante de acuerdo	1	2	1	2	0	0	6
Totalmente de acuerdo	4	1	7	9	2	3	26
Totales	7	4	9	12	2	7	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

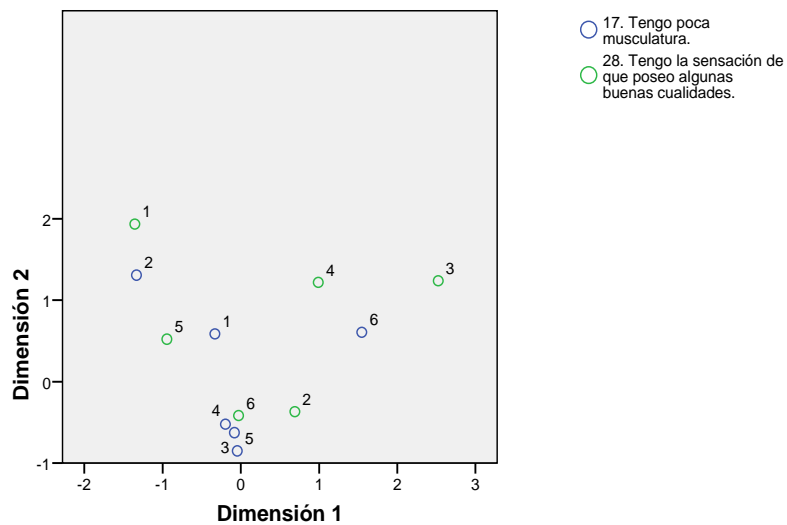


Gráfico V.16a: Correspondencias V.16, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 17. Tengo poca musculatura.

Observamos por los datos de la tabla que no existe una correspondencia significativa entre el alumnado que afirma tener la sensación de poseer algunas buenas cualidades y los que consideran tener poca musculatura, lo que nos lleva a interpretar que el desarrollo de las cualidades físicas y deportivas está íntimamente relacionado con el desarrollo muscular del sujeto.

V.17.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio

Tabla V.17a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Casi nada de acuerdo	1	0	0	1	1	0	3
Poco de acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Algo de acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	0	0	2	3	1	6
Totalmente de acuerdo	1	1	4	2	7	11	26
Totales	4	1	5	7	11	13	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

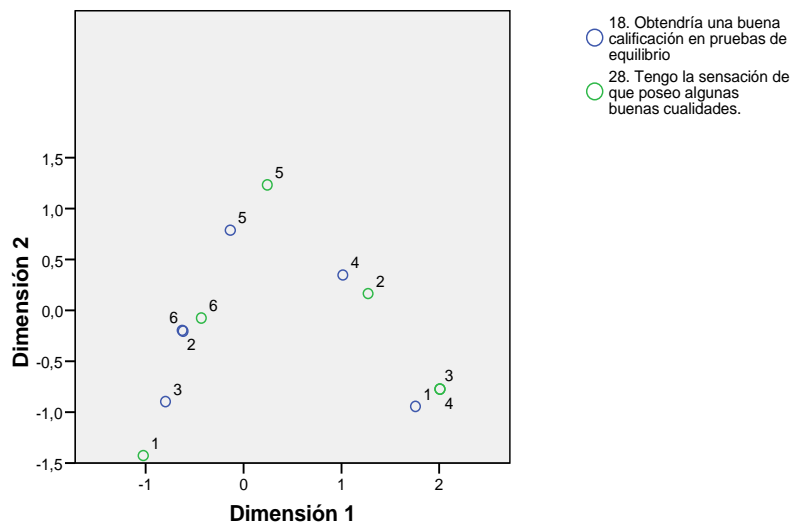


Gráfico V.17a: Correspondencias V.17, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 18. Obtendría una buena calificación en las pruebas de equilibrio.

Por la distancia entre los puntos, apreciamos que es en las opciones “positivas” donde hay una mayor correspondencia entre aquellos alumnos y alumnas que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades y los que opinan que obtendrían una buena calificación en las pruebas de equilibrio. Por ello, podemos deducir que el equilibrio está considerado como una cualidad que se mejora con la práctica de actividades físicas.

V.18.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio

Tabla V.18a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Casi nada de acuerdo	0	1	0	1	1	0	3
Poco de acuerdo	0	1	0	0	1	0	2
Algo de acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Bastante de acuerdo	2	1	3	0	0	0	6
Totalmente de acuerdo	9	6	4	3	1	3	26
Totales	13	9	7	6	3	3	41

Puntos de columna y de fila

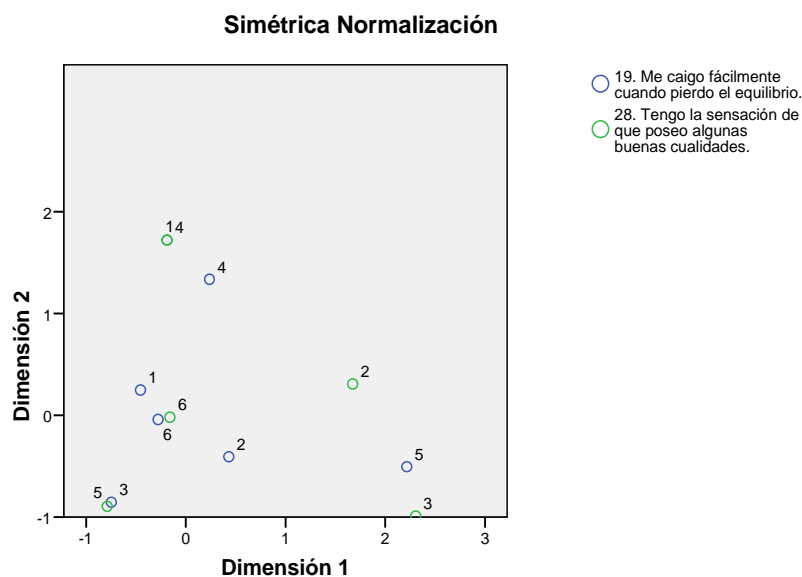


Gráfico V.18a: Correspondencias V.18, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio.

En este caso, comprobamos cómo existe correspondencia en el valor máximo entre los alumnos que aseguran tener la sensación de poseer algunas buenas cualidades y aquellos que afirman caerse fácilmente cuando pierden el equilibrio. Este hecho, nos lleva a la posible conclusión de que a pesar de poseer buenas cualidades, es posible y probable que los alumnos sufran caídas durante la práctica de actividad física, ya que es algo inherente al tipo de actividad.

V.19.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio

Tabla V.19a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	1	2	0	0	3
Poco de acuerdo	0	1	0	1	0	0	2
Algo de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Bastante de acuerdo	1	0	0	1	3	1	6
Totalmente de acuerdo	2	2	3	4	4	11	26
Totales	3	3	5	10	7	13	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

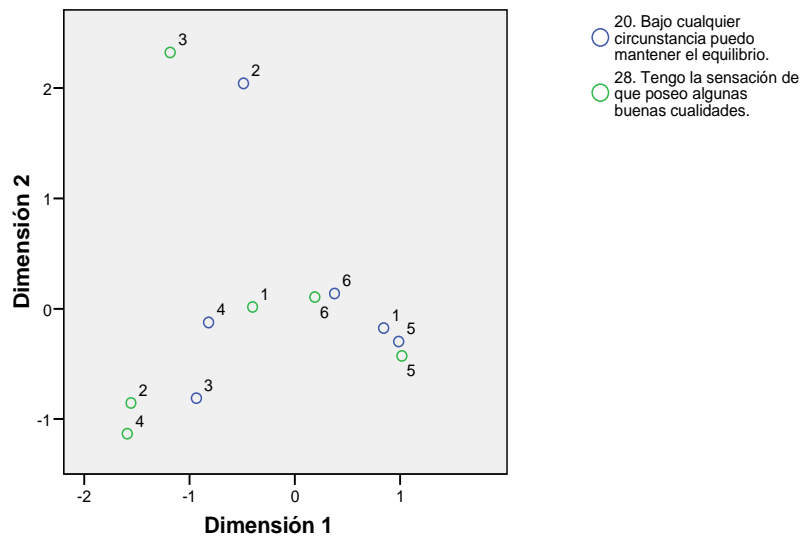


Gráfico V.19a: Correspondencias V.19, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio.

Como podemos apreciar, existe una alta correspondencia en las valoraciones “positivas”, entre los alumnos/as que indican que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades y aquellos que perciben que bajo cualquier circunstancia pueden mantener el equilibrio. Por lo que podemos determinar que el alumnado piensa que el poseer cualidades les ayuda a poder realizar de forma segura y eficaz diferentes actividades físicas.

V.20.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 21. Me considero suficientemente flexible

Tabla V.20a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	21. Me considera suficientemente flexible.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	0	1	0	2
Casi nada de acuerdo	3	0	0	0	0	0	3
Poco de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Algo de acuerdo	0	0	2	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	2	0	1	2	1	6
Totalmente de acuerdo	7	2	7	4	1	5	26
Totales	13	4	9	5	4	6	41

Puntos de columna y de fila

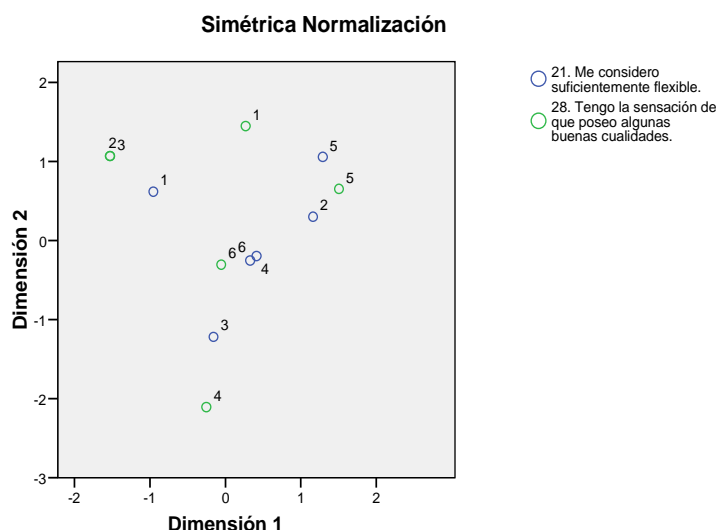


Gráfico V.20a: Correspondencias V.20, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 21. Me considero suficientemente flexible.

Como comprobamos en el gráfico, hay una escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, con la excepción de las opciones de respuesta 5 y 6, lo que nos indica que, por lo general, aquellos alumnos y alumnas que tienen la sensación de poseer algunas buenas cualidades, también se consideran suficientemente flexibles. Entendiendo esta situación como un reflejo de la necesidad de realizar actividades físico deportivas para el mantenimiento y la mejora de la flexibilidad.

V.21.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo

Tabla V.21a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	0	0	0	2	0	0	2
Casi nada de acuerdo	0	0	1	1	0	1	3
Poco de acuerdo	0	1	0	0	0	1	2
Algo de acuerdo	0	0	0	0	1	1	2
Bastante de acuerdo	0	0	2	1	2	1	6
Totalmente de acuerdo	3	1	4	5	6	7	26
Totales	3	2	7	9	9	11	41

Puntos de columna y de fila

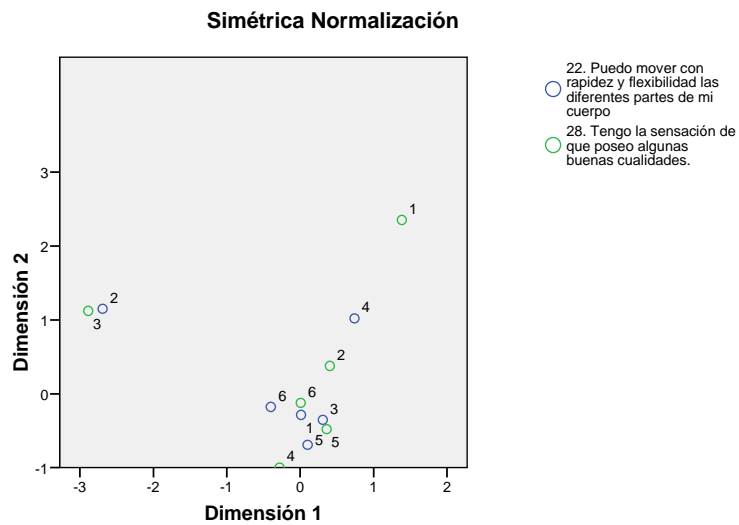


Gráfico V.21a: Correspondencias V.21, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo.

Como podemos apreciar, existe un alto nivel de correspondencia ya que el alumnado que responde positivamente que tiene la sensación de poseer algunas buenas cualidades, también afirma poder moverse con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de su cuerpo, como indica la proximidad de los puntos 5 y 6.

V.22.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física

Tabla V.22a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	0	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	0	2	0	1	0	3
Poco de acuerdo	0	0	2	0	0	0	2
Algo de acuerdo	0	0	0	0	0	2	2
Bastante de acuerdo	0	0	2	1	2	1	6
Totalmente de acuerdo	0	2	2	3	6	13	26
Totales	1	2	8	4	9	17	41

Puntos de columna y de fila

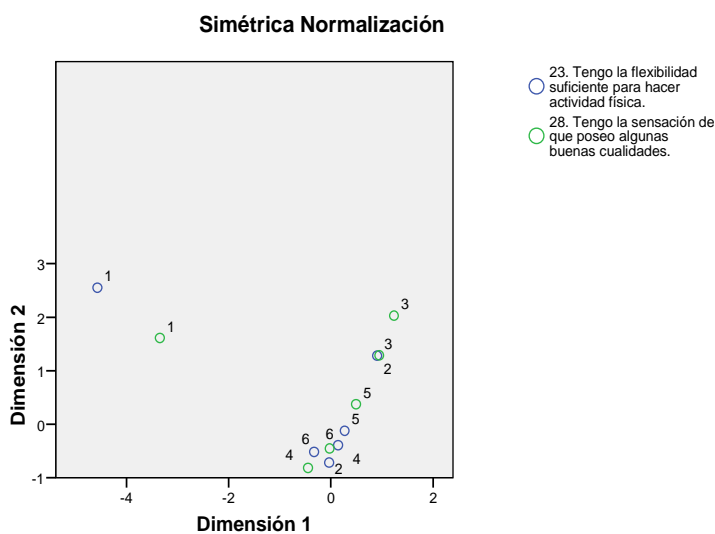


Gráfico V.22a: Correspondencias V.22, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física.

Comprobamos en el análisis de las correspondencias cómo el alumnado que afirma tener la sensación de poseer algunas buenas cualidades, también manifiesta tener la flexibilidad suficiente para hacer actividad física. Entendemos que la flexibilidad es una de las cualidades físicas básicas cuya posesión facilita la realización de actividades físicas.

V.23.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico

Tabla V.23a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	1	0	0	0	2
Casi nada de acuerdo	2	0	0	1	0	0	3
Poco de acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Algo de acuerdo	0	1	0	0	0	1	2
Bastante de acuerdo	2	1	1	2	0	0	6
Totalmente de acuerdo	17	4	2	2	1	0	26
Totales	22	6	5	5	1	2	41

Puntos de columna y de fila

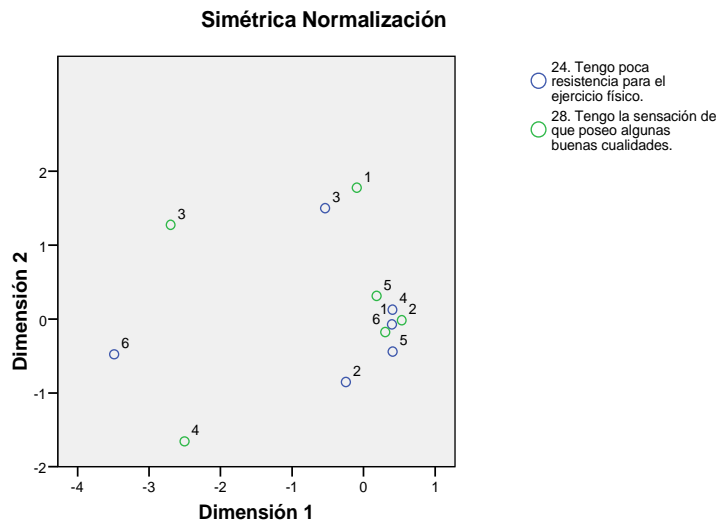


Gráfico V.23a: Correspondencias V.23, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico.

Podemos apreciar que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma tener la sensación de poseer algunas buenas cualidades y aquellos que indican tener pocas resistencia para el ejercicio físico. Sólo se aprecia una cierta proximidad entre los puntos 5 (“bastante de acuerdo”). Este hecho, nos lleva a reflexionar sobre cómo la resistencia es considerada como una cualidad física básica relevante en la percepción positiva de la propia capacidad para la realización de actividad física.

V.24.- Correspondencia entre los ítems: 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 25. No me canso cuando hago ejercicio físico

Tabla V.24a: Correspondencias de los ítem analizados							
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades .	25. No me canso cuando hago ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	1	2
Casi nada de acuerdo	0	1	1	1	0	0	3
Poco de acuerdo	0	0	1	0	1	0	2
Algo de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	1	1	3	0	1	6
Totalmente de acuerdo	3	1	3	5	6	8	26
Totales	3	3	7	11	7	10	41

Puntos de columna y de fila

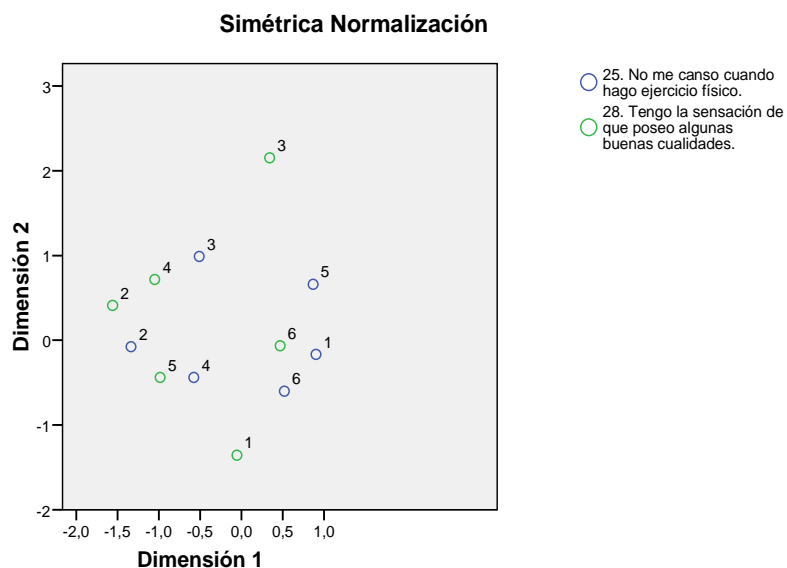


Gráfico V.24a: Correspondencias V.24, entre los ítems 28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades y 25. No me canso cuando hago ejercicio físico.

Observamos por los datos de la tabla que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos y alumnas que afirman no tener la sensación de poseer algunas buenas cualidades y los que indican no cansarse cuando hacen ejercicio físico, lo que nos lleva a interpretar que aquellos que consideran poseer buenas cualidades, realizan las actividades a una intensidad que les lleva a no tener la sensación de cansancio cuando las finalizan. Por tanto, tener unas buenas cualidades físicas ayuda a mejorar la sensación del alumnado a la hora de realizar actividad físico deportiva.

V.25.- Correspondencia entre los ítems: 1. Tengo buena figura para mi edad y 26. En general estoy satisfecho conmigo mismo

Tabla V.25a: Correspondencias de los ítem analizados							
1. Tengo buena figura para mi edad.	26. En general estoy satisfecho conmigo mismo.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	1	0	1	0	1	1	4
Algo de acuerdo	0	0	0	0	3	8	11
Bastante de acuerdo	0	1	0	2	0	7	10
Totalmente de acuerdo	2	0	1	0	1	12	16
Totales	3	1	2	2	5	28	41

Puntos de columna y de fila

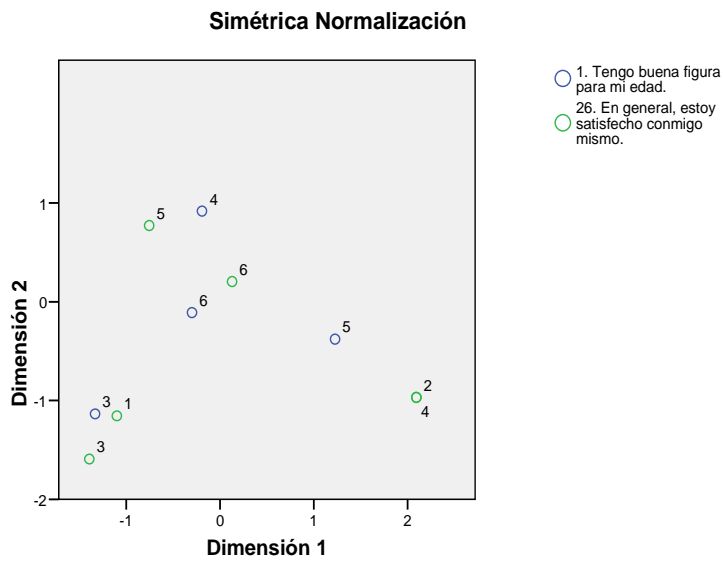


Gráfico V.25a: Correspondencias V.25, entre los ítems 1. Tengo buena figura para mi edad y 26. En general estoy satisfecho conmigo mismo.

En el gráfico de correspondencia, la proximidad de los puntos 6 (“totalmente de acuerdo”), entre el alumnado que afirma tener una buena figura, y aquel que asegura estar satisfecho consigo mismo, nos lleva a reflexionar cómo la imagen corporal afecta a la autoestima del alumnado en general.

V.26.- Correspondencia entre los ítems: 27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada y 7. Soy torpe para hacer actividad física

Tabla V.26a: Correspondencias de los ítem analizados							
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.	7. Soy torpe para hacer ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	20	0	0	0	0	0	20
Casi nada de acuerdo	3	3	0	0	0	0	6
Poco de acuerdo	1	1	0	0	1	0	3
Algo de acuerdo	1	0	1	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	3	0	1	1	0	0	5
Totalmente de acuerdo	5	0	0	0	0	0	5
Totales	33	4	2	1	1	0	41

Puntos de columna y de fila

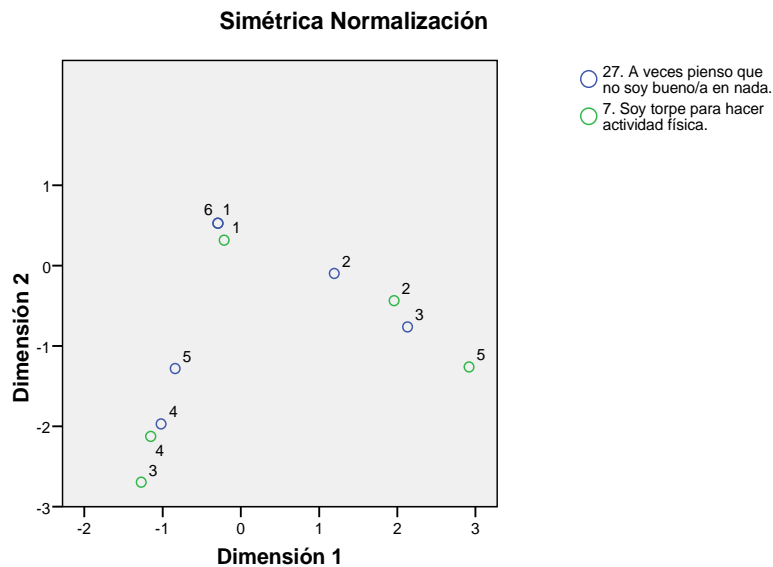


Gráfico V.26a: Correspondencias V.26, entre los ítems 27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada y 7. Soy torpe para hacer actividad física.

Podemos comprobar como existe un bajo nivel de correspondencia entre las distintas opciones, a excepción de los puntos 1 (“*nada de acuerdo*”), lo que nos lleva a interpretar que aquellos alumnos que no se consideran torpes para hacer actividad física, no piensan que no sean buenos en nada, ya que aprecian tener buenas cualidades para realizar actividades de diferente naturaleza.

V.27.- Correspondencia entre los ítems: 27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada y 8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico

Tabla V.27a: Correspondencias de los ítem analizados							
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.	8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	18	0	0	0	1	1	20
Casi nada de acuerdo	4	1	0	0	1	0	6
Poco de acuerdo	2	0	0	1	0	0	3
Algo de acuerdo	2	0	0	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	2	0	1	0	1	1	5
Totalmente de acuerdo	2	0	0	1	0	2	5
Totales	30	1	1	2	3	4	41

Puntos de columna y de fila

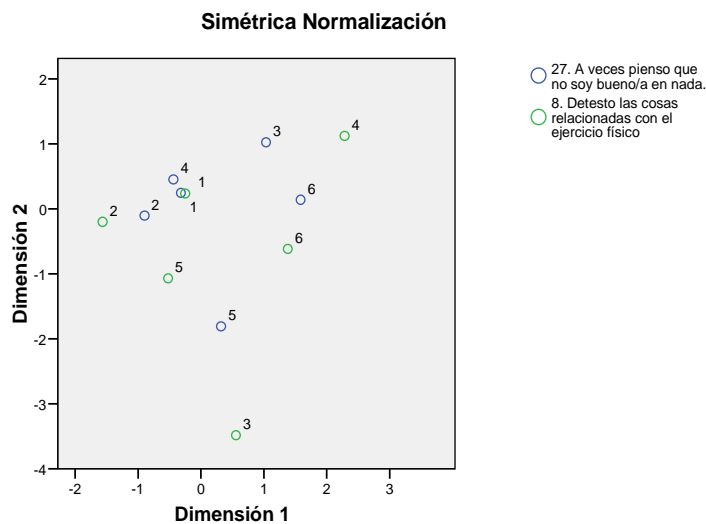


Gráfico V.27a: Correspondencias V.27, entre los ítems 27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada y 8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico.

En relación con el gráfico de correspondencia anterior, encontramos que aquel alumnado que afirma no estar de acuerdo con la afirmación “*detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*”, tampoco lo está con la afirmación “*a veces pienso que no soy bueno/a en nada*”, como nos indica la correspondencia entre los puntos 1 (“*nada de acuerdo*”). Lo que nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la práctica de ejercicio físico con la mejora de la autoestima del alumnado.

V.28.- Correspondencia entre los ítems: 39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo y 5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto

Tabla V.28a: Correspondencias de los ítem analizados							
39. En clases de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo.	5. Creo que no todos piensan que tengo buen aspecto.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	1	0	1
Casi nada de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Poco de acuerdo	0	0	1	1	0	0	2
Algo de acuerdo	0	1	0	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	3	0	0	2	2	0	7
Totalmente de acuerdo	6	3	4	7	5	4	29
Totales	10	4	5	10	8	4	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

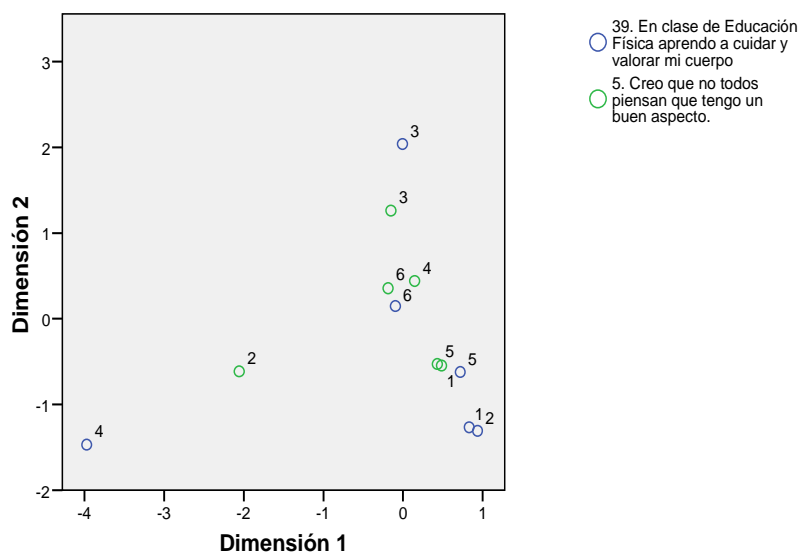


Gráfico V.28a: Correspondencias V.28, entre los ítems 39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo y 5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.

Como podemos apreciar existe un alto nivel de correspondencia, ya que el alumnado que responde positivamente que la asignatura de Educación Física aprende a cuidar y valorar su cuerpo, también afirman positivamente con respecto a su aspecto, como indica la proximidad de los puntos 3, 5 y 6.

V.29.- Correspondencia entre los ítems: 39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo y 6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as

Tabla V.29a: Correspondencias de los ítem analizados							
39. En clases de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo.	6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Poco de acuerdo	1	1	0	0	0	0	2
Algo de acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Bastante de acuerdo	1	1	3	0	2	0	7
Totalmente de acuerdo	7	6	4	5	2	5	29
Totales	11	8	7	5	4	6	41

Puntos de columna y de fila

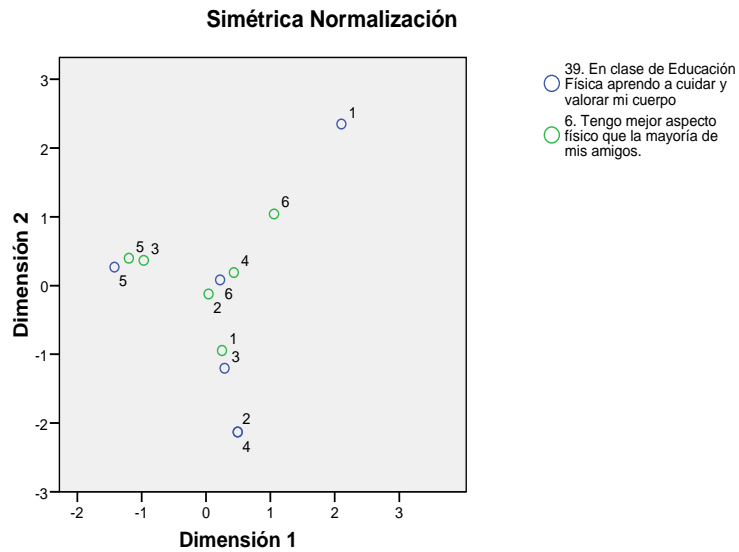


Gráfico V.29a: Correspondencias V.29, entre los ítems 39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo y 6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as.

Comprobamos en el análisis de correspondencias como el alumnado que afirma aprender a cuidar y valorar su cuerpo en las clases de Educación Física, también manifiesta tener mejor aspecto físico que la mayoría de sus amigos. Entendemos que una de las mejores formas de satisfacer a nuestros alumnos/as es que aprendan los valores derivados de una salud óptima.

V.30.- Correspondencia entre los ítems: 1. Tengo buena figura para mi edad y 17. Tengo poca musculatura

Tabla V.30a: Correspondencias de los ítem analizados							
1. Tengo buena figura para mi edad.	17. Tengo poca musculatura.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	2	0	1	1	0	0	4
Algo de acuerdo	0	1	4	3	1	2	11
Bastante de acuerdo	0	1	2	6	0	1	10
Totalmente de acuerdo	5	2	2	2	1	4	16
Totales	7	4	9	12	2	7	41

Puntos de columna y de fila

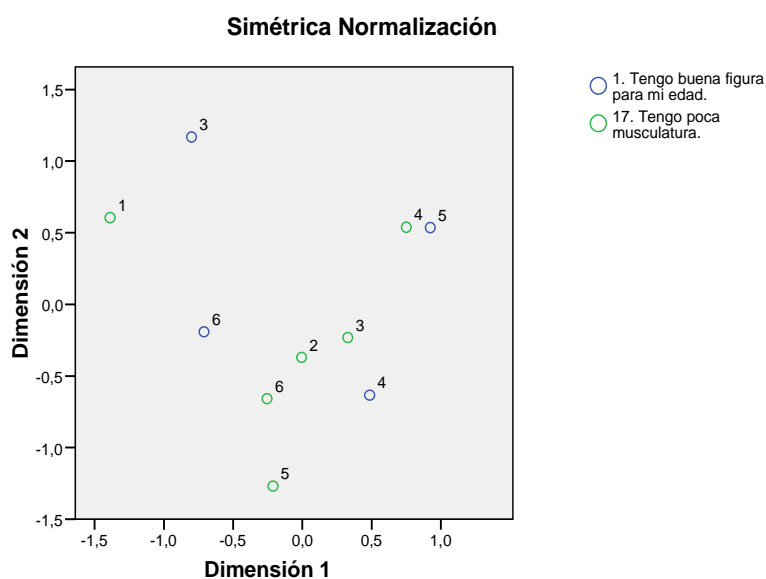


Gráfico V.30a: Correspondencias V.30, entre los ítems: 1. Tengo buena figura para mi edad y 17. Tengo poca musculatura.

Comprobamos que no existe correspondencia general entre el alumnado que afirma tener buena figura para su edad y aquellos que indican que tienen poca musculatura, de hecho no se aprecia proximidad entre ninguno de los puntos. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre la importancia del autoconcepto y como este debe ser correctamente ponderado en las clases de Educación Física.

V.31.- Correspondencia entre los ítems: 1. Tengo buena figura para mi edad y 26. En general estoy satisfecho conmigo mismo

Tabla V.31a: Correspondencias de los ítem analizados							
1. Tengo buena figura para mi edad.	26. En general estoy satisfecho conmigo mismo.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	1	0	1	0	1	1	4
Algo de acuerdo	0	0	0	0	3	8	11
Bastante de acuerdo	0	1	0	2	0	7	10
Totalmente de acuerdo	2	0	1	0	1	12	16
Totales	3	1	2	2	5	28	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

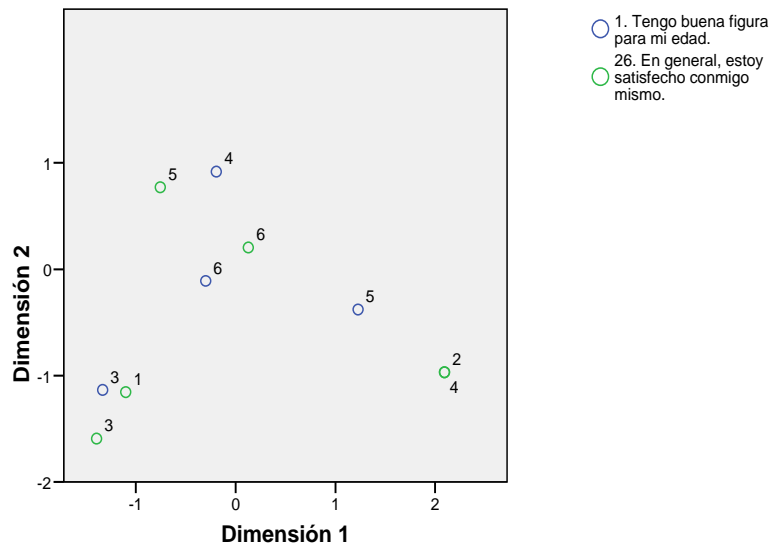


Gráfico V.31a: Correspondencias V.31, entre los ítems: 1. Tengo buena figura para mi edad y 26. En general estoy satisfecho conmigo mismo.

Al hacer el análisis observamos en el gráfico, hay escasa correspondencia entre las dos afirmaciones, con la excepción de la opción de las opciones 3 y 6, lo que nos indica que, por norma general, aquellos alumnos/as que suelen afirmar que tienen buena figura para su edad, no son los mismos que están satisfechos consigo mismo.

V.32.- Correspondencia entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva

Tabla V.32a: Correspondencias de los ítem analizados							
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.	11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	0	0	0	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Algo de acuerdo	6	1	1	0	0	0	8
Bastante de acuerdo	10	2	0	1	0	0	13
Totalmente de acuerdo	15	0	1	1	0	1	18
Totales	32	3	2	2	0	2	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

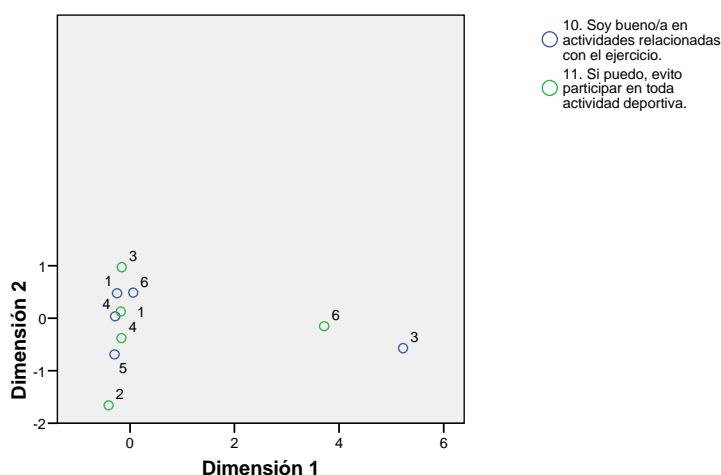


Gráfico V.32a: Correspondencias V.32, entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva.

Comprobamos cómo existe una alta correspondencia entre los alumnos que indican que son buenos en actividades relacionadas con el ejercicio, y los que indican las opciones positivas en evitar la actividad deportiva, es decir aquellos que no solo la evitan sino que participan mayoritariamente en las mismas.

V.33.- Correspondencia entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas

Tabla V.33a: Correspondencias de los ítem analizados							
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.	29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	0	1	0	0	1
Algo de acuerdo	0	1	0	1	0	6	8
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	4	9	13
Totalmente de acuerdo	1	0	0	0	1	16	18
Totales	1	1	0	2	5	32	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

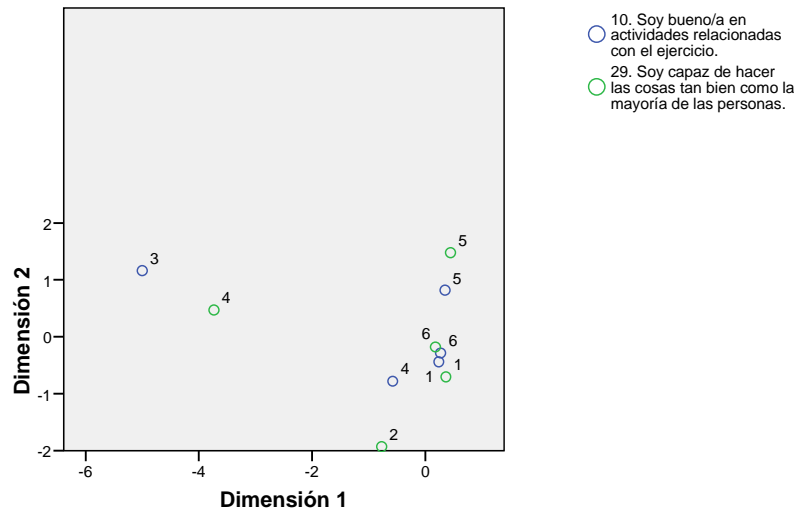


Gráfico V.33a: Correspondencias V.33, entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.

Del mismo modo, podemos resaltar la alta correspondencia entre los alumnos y alumnas que indican que son buenos/as en actividades relacionadas con el ejercicio, y el alumnado que indica que es capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas, como indica la proximidad de los puntos 1, 5 y 6.

V.34.- Correspondencia entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a

Tabla V.34a: Correspondencias de los ítem analizados							
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.	30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Poco de acuerdo	0	0	1	0	0	0	1
Algo de acuerdo	5	1	1	1	0	0	8
Bastante de acuerdo	7	3	1	1	1	0	13
Totalmente de acuerdo	12	2	1	1	0	2	18
Totales	24	6	4	3	1	3	41

Puntos de columna y de fila

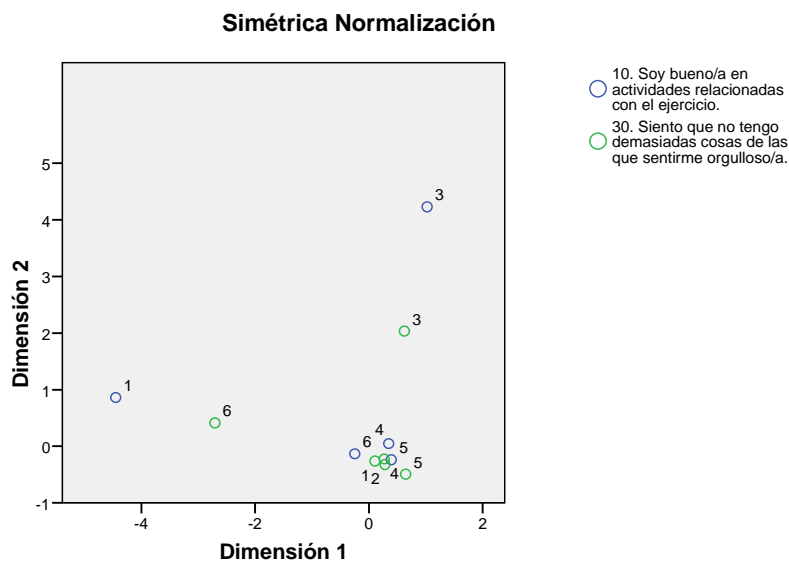


Gráfico V.34a: Correspondencias V.34, entre los ítems: 10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio y 30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.

Observamos, por los datos de la tabla, que no existe una correspondencia significativa entre los alumnos que afirman ser buenos en actividades relacionadas con el ejercicio y los que sienten que no tienen demasiadas cosas de las que sentirse orgullosos, lo que nos lleva a interpretar que, aquellos que realizan actividad física, se valoran de forma diferente y más positiva.

V.35.- Correspondencia entre los ítems: 11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva y 30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a

Tabla V.35a: Correspondencias de los ítem analizados							
11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva.	30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	23	3	2	1	1	2	32
Casi nada de acuerdo	0	2	0	1	0	0	3
Poco de acuerdo	1	0	0	1	0	0	2
Algo de acuerdo	0	1	1	0	0	0	2
Bastante de acuerdo	0	0	0	0	0	0	0
Totalmente de acuerdo	0	0	1	0	0	1	2
Totales	24	6	4	3	1	3	41

Puntos de columna y de fila

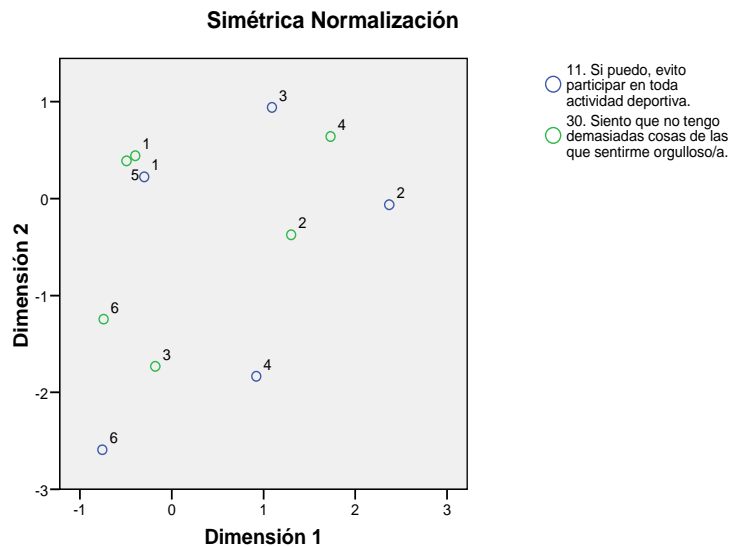


Gráfico V.35a: Correspondencias V.35, entre los ítems: 11. Si puedo evito participar en toda actividad deportiva y 30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.

Comprobamos cómo no existe correspondencia entre el alumnado que afirma evitar la participación en toda actividad deportiva, y aquellos que indican no tener demasiadas cosas de las que sentirse orgullosos. Este hecho nos hace reflexionar sobre la relativa vinculación que existe entre el autoconcepto negativo y el escaso interés por la práctica deportiva.

V.36.- Correspondencia entre los ítems: 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente

Tabla V.36a: Correspondencias de los ítem analizados

14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.	32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	1	0	1	4	0	1	7
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	4	1	5
Poco de acuerdo	0	0	0	0	3	6	9
Algo de acuerdo	2	0	1	0	1	4	8
Bastante de acuerdo	0	0	1	0	2	2	5
Totalmente de acuerdo	0	0	1	0	1	5	7
Totales	3	0	4	4	11	19	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

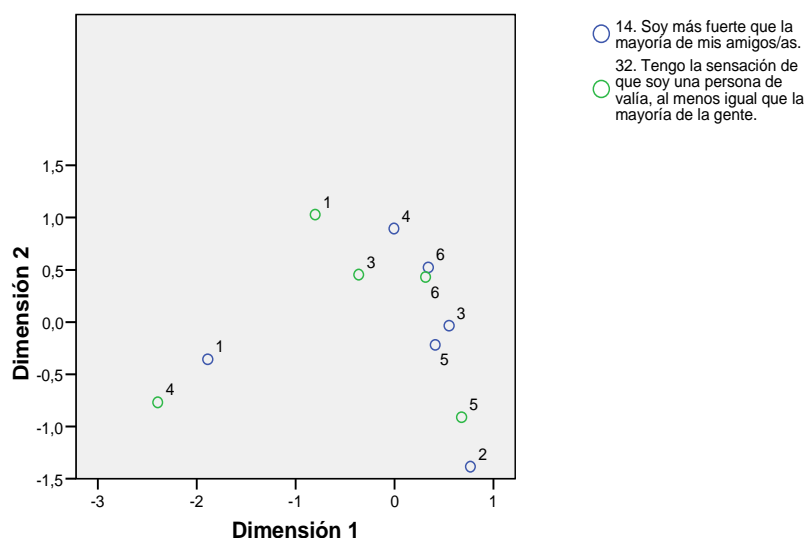


Gráfico V.36a: Correspondencias V.36, entre los ítems: 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

Por la distancia entre los puntos de las correspondencias (3, 5, 6), se puede afirmar que aquellos alumnos/as que se consideran más fuertes que la mayoría de sus amigos/as, también tienen la sensación de que son una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

V.37.- Correspondencia entre los ítems: 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as y 34. En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado/a

Tabla V.37a: Correspondencias de los ítem analizados							
14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.	34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	3	1	0	2	0	1	7
Casi nada de acuerdo	3	0	2	0	0	0	5
Poco de acuerdo	7	1	1	0	0	0	9
Algo de acuerdo	6	2	0	0	0	0	8
Bastante de acuerdo	3	1	0	1	0	0	5
Totalmente de acuerdo	4	0	0	2	1	0	7
Totales	26	5	3	5	1	1	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

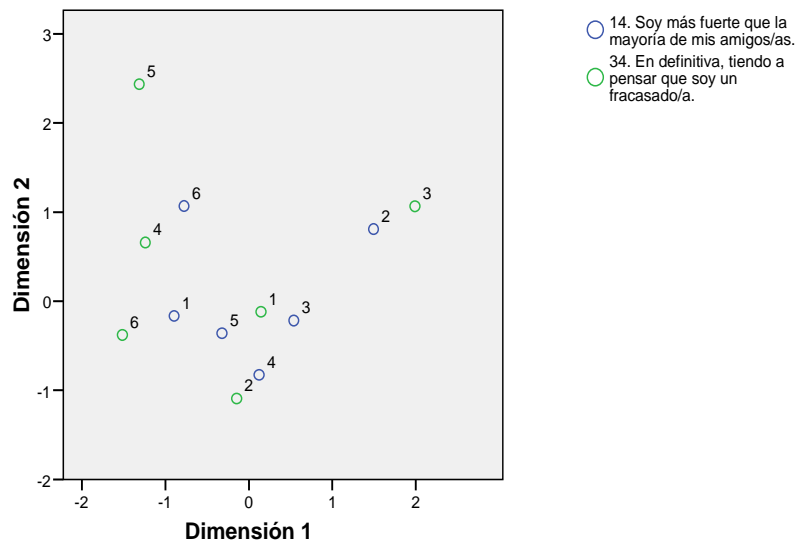


Gráfico V.37a: Correspondencias V.37, entre los ítems: 14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as y 34. En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado/a.

En cambio, nos parece de gran interés resaltar como existe una muy baja correspondencia entre los alumnos/as que indican que son más fuertes que la mayoría de sus amigos, y los que indican que tienden a pensar que son fracasados, como indica la distancia entre cada uno de los puntos.

V.38.- Correspondencia entre los ítems: 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico y 34. En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado/a

Tabla V.38a: Correspondencias de los ítem analizados

15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.	34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a.						Totales
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Nada de Acuerdo	15	0	1	1	1	0	18
Casi nada de acuerdo	3	1	0	0	0	0	4
Poco de acuerdo	1	1	1	0	0	0	3
Algo de acuerdo	4	2	1	1	0	1	9
Bastante de acuerdo	2	1	0	1	0	0	4
Totalmente de acuerdo	1	0	0	2	0	0	3
Totales	26	5	3	5	1	1	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

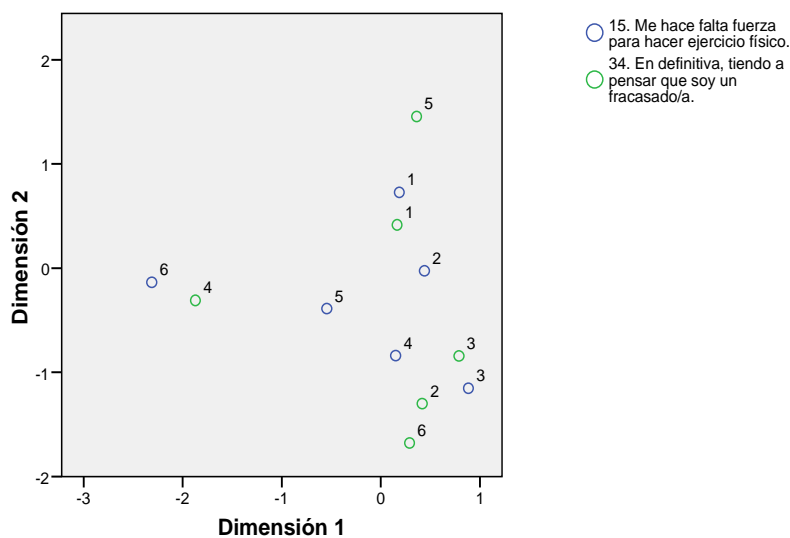


Gráfico V.38a: Correspondencias V.38, entre los ítems: 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico y 34. En definitiva tiendo a pensar que soy un fracasado/a.

Puede ser de gran interés resaltar que no existe correspondencia entre el alumnado que considera que le hace falta fuerza para hacer ejercicio físico, y aquellos que indican que tienden a pensar que son unos fracasados. Este hecho nos puede llevar a reflexionar sobre la importancia relativa que tiene la fuerza y el autoconcepto negativo en nuestros alumnos y alumnas.

V.39.- Correspondencia entre los ítems: 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente

Tabla V.39a: Correspondencias de los ítem analizados							
15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.	32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	1	0	0	1	4	12	18
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	3	1	4
Poco de acuerdo	0	0	0	0	1	2	3
Algo de acuerdo	0	0	2	2	3	2	9
Bastante de acuerdo	1	0	1	0	0	2	4
Totalmente de acuerdo	1	0	1	1	0	0	3
Totales	3	0	4	4	11	19	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

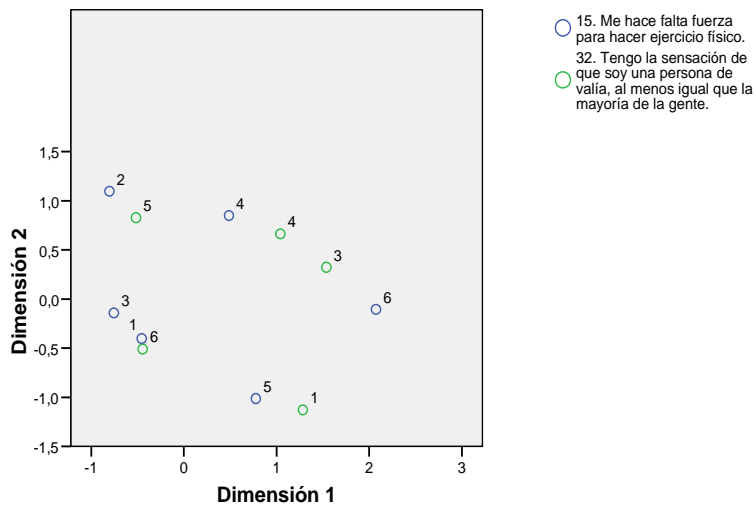


Gráfico V.39a: Correspondencias V.39, entre los ítem 15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

De igual modo ocurre en este análisis, no existe convergencia entre los puntos y por eso podemos afirmar que no hay correspondencia entre el alumnado que considera que le hace falta fuerza para hacer ejercicio físico, y aquellos que indican que tienen la sensación de que son una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

V.40.- Correspondencia entre los ítems: 18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente

Tabla V.40a: Correspondencias de los ítem analizados							
18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio.	32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.						
	Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Totales
Nada de Acuerdo	0	0	0	1	0	3	4
Casi nada de acuerdo	0	0	0	0	0	1	1
Poco de acuerdo	1	0	0	0	2	2	5
Algo de acuerdo	0	0	2	2	1	2	7
Bastante de acuerdo	0	0	2	1	6	2	11
Totalmente de acuerdo	2	0	0	0	2	9	13
Totales	3	0	4	4	11	19	41

Puntos de columna y de fila

Simétrica Normalización

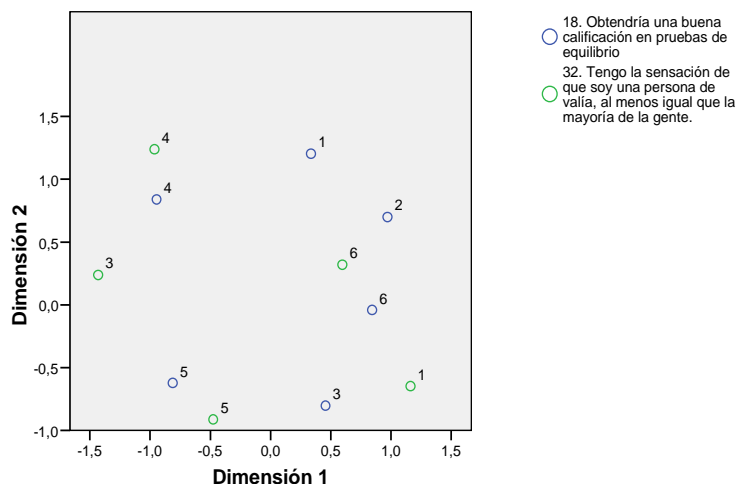


Gráfico V.40a: Correspondencias V.40 entre los ítem 18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio y 32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.

Los resultados nos muestran una alta correspondencia entre el alumnado que considera que obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio, con aquel que percibe que es una persona de valía. Ello nos indica como aquellas actividades que son significativas para el alumnado son influyentes en su percepción de valía. Las actividades de equilibrio inducen al alumnado a satisfacer sus propias contingencias de autovalía promoviendo una mejora en la autoestima del mismo.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

SUMARIO DEL CAPÍTULO VI

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

- 1.1.- Entorno sociocultural (ESC)
- 1.2.- Entorno escolar (EEE)
- 1.3.- Entorno familiar (EFA)
- 1.4.- Entorno ambiental, meteorológico (EAM)
 - 1.4.1.- Hace frío ya (EAFR)
 - 1.4.2.- Cuando la lluvia cae (EALL)
 - 1.4.3.- Cuando calienta el sol (EACS)
- 1.5.- Entorno virtual (EVI)
- 1.6.- Las instalaciones, el material, los medios, los recursos,... (EMA)
 - 1.6.1.- Las instalaciones (EMIN)
 - 1.6.2.- El material, los medios, los recursos (EMMA)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: GRUPO DE CLASE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 2.1.- Grupo A y Grupo B, tanto monta, monta tanto (GAB)
 - 2.1.1.- Arriba y abajo en clase (GAA)
 - 2.1.1.1.- Cosas de clase (GCC)
 - 2.1.1.2.- La diversidad del alumnado (GHT)
 - 2.1.1.3.- Dos pasos adelante, uno hacia atrás (GDP)
 - 2.1.1.4.- Cambio de rumbo (GCR)
 - 2.1.2.- La Motivación (GMO)
 - 2.1.2.1.- Hacia la teoría (GTE)
 - 2.1.2.2.- Hacia la práctica (GPR)
 - 2.1.2.3.- Les gusta la Educación Física (GEF)
 - 2.1.3.- Liderazgo (GLI)
- 2.2.- Grupos de clase & Desarrollo del programa de intervención (GDP)
 - 2.2.1.- Conocimiento corporal ¿Cómo soy? (GCC)
 - 2.2.2.- Nivel de Condición Física ¿Cómo estoy? (GNC)
 - 2.2.3.- Desarrollo Corporal (GDC)
 - 2.2.3.1.- Me coordino con mis compañeros/as (GDCC)
 - 2.2.3.2.- Minideporte (GDMI)

- 2.2.3.3.- Juego como mis abuelos (GDAB)
- 2.2.3.4.- Inventamos un juego (GDIJ)
- 2.2.3.5.- Juego a otros juegos (GDJJ)
- 2.2.3.6.- Mira lo que soy capaz de hacer (GDCA)
- 2.2.3.7.- El deporte individual (GDIN)
- 2.2.3.8.- Me expreso y lo comunico (GDEX)
- 2.2.3.9.- Actividad física en el medio natural (GDMN)
- 2.2.3.10.- Nos vamos de vacaciones (GDVA)
- 2.2.4.- Materiales curriculares (GCU)
 - 2.2.4.1.- Portafolio (GDDS)
 - 2.2.4.2.- Blog Digital (GDBL)
 - 2.2.3.- Videos didácticos (GDVI)
- 2.3.- Clima de clase (GCL)
 - 2.3.1.- Las Normas organizan la convivencia (GCN)
 - 2.3.1.1.- Los Normas de clase (GCNC)
 - 2.3.1.2.- Las Normas de juego (GCNJ)
 - 2.3.2.- Atención dispersa (GAT)
 - 2.3.3.- Conflictos (GCF)
 - 2.3.4.- La Reflexión en grupo (GCR)
 - 2.3.5.- Cohesión del grupo (GCH)
- 2.4.- Grupo de clase & Profesor (GPR)
 - 2.4.1.- Informador (GPM)
 - 2.4.2.- Mediador (GPR)
 - 2.4.3.- Reprende (GPÑ)
 - 2.4.4.- Reflexivo (GPX)
 - 2.4.5.- Retroalimenta (GRR)
 - 2.4.6.- Motiva (GMV)
- 2.5.- Grupo clase & Actividades complementarias (GAC)
 - 2.5.1.- Visita a La Alhambra (GAAH)
 - 2.5.2.- Salidas al medio natural (GAMN)
 - 2.5.3.- Visita al centro We (GACW)
 - 2.5.4.- Feria de la Ciencia (GAFC)
 - 2.5.5.- Salidas a la piscina municipal (GAPI)
- 2.6.- Grupo clase & Actividad física para la ocupación constructiva del ocio (GEO)
 - 2.6.1.- Actividad física libre (GELI)
 - 2.6.2.- Educación constructiva del ocio (GEOC)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL ALUMNADO CONSIDERADO INDIVIDUALMENTE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 3.1.- Comportamientos que afectan a la convivencia y al desarrollo del programa de intervención (ACC)
 - 3.1.1.- Disrupción en el aula (ACD)
 - 3.1.2.- Problemas de disciplina (ACPD)
 - 3.1.3.- Comportamientos violentos (ACCV)
 - 3.1.4.- Problemas de integración (ACI)
 - 3.1.4.1.- La Educación Física como medio de integración (ACIF)
 - 3.1.4.2.- Cambio de actitud (ACCC)
 - 3.1.5.- Problemas de salud (ACSA)
- 3.2.- Tipología del alumnado en la clase de Educación Física (ATA)
 - 3.2.1.- Alumnado líder (ATAL)
 - 3.2.2.- Alumnado motivado (ATAM)
 - 3.2.3.- Alumnado apático (ATAA)
 - 3.2.4.- Alumnado colaborador (ATAC)
 - 3.2.5.- Alumnado medio (ATAM)
 - 3.2.6.- Alumnado maduro (ATAD)
 - 3.2.7.- Alumnado competitivo (ATAT)
- 3.3.- Subgrupos de género (ASG)
 - 3.3.1.- Las chicas (ASCA)
 - 3.3.2.- Los chicos (ASDE)
- 3.4.- Alumnado considerado individualmente & Autoconcepto y autoestima (AAA)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROFESOR & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 4.1.- El profesor como referente (PRE)
 - 4.1.1.- La motivación, la chispa de la vida (PRMO)
 - 4.1.2.- El modelado (PRMD)
 - 4.1.3.- Las dos caras de la moneda (PRDO)
 - 4.1.4.- Educo primero para enseñar después (PREE)
- 4.2.- La reflexión-acción (PRA)
 - 4.2.1.- Estrategias de mejora (PRE)
 - 4.2.1.1.- La autocrítica (PREA)
 - 4.2.1.2.- La observación (PERO)
 - 4.2.2.- Dudas razonables (PRDR)
 - 4.2.3.- La innovación y las alternativas (PREM)
- 4.3.- Las tareas y actividades clase, mediadores de la educación (PTC)

- 4.3.1.- Dificultad para conseguir los objetivos (PTD)
 - 4.3.1.1.- Organización de la clase (PTDO)
 - 4.3.2.2.- Clima de clase negativo (PTDC)
- 4.3.2.- Avanzamos y retrocedemos (PTA)
- 4.3.3.- Satisfacción por las tareas bien hechas (PTS)
- 4.4.- Valoración de la Educación Física (PTV)
- 4.5.- Como docente y como persona (PDP)
 - 4.5.1.- Lo que recibe (PDR)
 - 4.5.2.- Lo que entrega (PDE)
- 4.6.- El profesor & Autoconcepto y autoestima (PAA)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 5.1.- ¿Qué enseñar? (CQE)
 - 5.1.1.- Objetivos y contenidos (COC)
 - 5.1.1.1.- Dificultades en la enseñanza de objetivos y contenidos de ámbito actitudinal (COCDA)
 - 5.1.1.1.1.- Individualismo (COCAI)
 - 5.1.1.1.2.- Poca atención a los contenidos actitudinales (COCAA)
 - 5.1.1.1.3.- Heterogeneidad del alumnado (COCAH)
 - 5.1.1.1.4.- Competitividad (COCAC)
 - 5.1.1.1.5.- De la teoría a la práctica (COCAT)
 - 5.1.1.1.6.- Sin prisa, pero sin pausa, educamos en el proceso (COCAP)
 - 5.1.1.2.- De ámbito conceptual (COCC)
 - 5.1.1.3.- De ámbito procedimental (COCP)
- 5.2.- ¿Cuándo enseñar? (CCE)
 - 5.2.1.- Organización de objetivos y contenidos en Unidades Didácticas (COOC)
 - 5.2.2.- Secuenciación de contenidos (CCOS)
- 5.3.- ¿Cómo enseñar? (CEM)
 - 5.3.1.- La motivación siempre presente (CEMM)
 - 5.3.2.- Los estilos de enseñanza empleados (CEÑ)
 - 5.3.2.1.- Mando directo (CEÑM)
 - 5.3.2.2.- E.E.: Modificación del mando directo (mixto) (CEÑD)
 - 5.3.2.3.- E.E.: Asignación de tareas (CEÑT)
 - 5.3.2.4.- E.E.: Descubrimiento guiado (CEÑG)
 - 5.3.2.5.- E.E.: Búsqueda libre (CEÑB)
 - 5.3.2.6.- E.E.: Creatividad (CEÑC)

- 5.3.3.- Estrategias Didácticas (CED)
 - 5.3.3.1.- Reflexión y diálogo (CEDX)
 - 5.3.3.2.- Organización de grupos y tareas (CDDG)
 - 5.3.3.3.- Actividades cooperativas (CDDG)
 - 5.3.3.4.- Flexibilidad en las estrategias y planteamientos didácticos (CDDF)
- 5.4.- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (CEV)
 - 5.4.1.- La evaluación del proceso (CEVP)
 - 5.4.2.- Criterios de evaluación (CEVC)
 - 5.4.2.1.- La Progresión en el aprendizaje (CEVCP)
 - 5.4.2.2.- La participación (CEVCA)
 - 5.4.2.3.- Actitudes, conductas, cumplimiento de las normas (CEVCC)
 - 5.4.2.4.- Cumplimiento de las tareas encomendadas (CEVCM)
 - 5.4.3.- Instrumentos de producción de información (CEVI)
 - 5.4.3.1.- Técnicas e instrumentos cuantitativos (CEVIC)
 - 5.4.3.2.- Ficha de seguimiento de las unidades didácticas (CEVIF)
 - 5.4.3.3.- Ficha de observación (CEVIO)
 - 5.4.3.4.- Diario del profesor (CEVDI)
 - 5.4.3.5.- Las Rúbricas (CEVDR)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: COMPETENCIAS BÁSICAS & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 6.1.- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)
 - 6.1.1.- Comunicación (CCLC)
 - 6.1.2.- Vocabulario específico (CCLV)
- 6.2.- Competencia Matemática (CMA)
 - 6.2.1.- Conceptos matemáticos básicos (CMAE)
 - 6.2.2.- Inducción y Deducción (CMAI)
 - 6.2.3.- La medición (CMAM)
- 6.3.- Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico (CMF)
 - 6.3.1.- Conocimiento del mundo físico (CMFC)
 - 6.3.2.- Interacción con el mundo físico (CMFF)
 - 6.3.2.1.- Respeto al entorno (CMFFR)
 - 6.3.2.2.- Investigación del entorno físico (CMFFI)
 - 6.3.3.- Consumo responsable (CMFC)
- 6.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CCD)
 - 6.4.1.- Tratamiento de la información (CDCI)
 - 6.4.2.- Competencia Digital (CCDI)
 - 6.4.2.1.- Formación digital (CDDIF)

- 6.4.2.2.- Entornos colaborativos (CDDIC)
- 6.5.- Competencia Social y Ciudadana (CSC)
 - 6.5.1.- La convivencia en el aula (CSDC)
 - 6.5.2.- Habilidades sociales (CSCH)
 - 6.5.2.1.- Asertividad (CSCHA)
 - 6.5.2.2.- Cooperación & Competición (CSCHC)
 - 6.5.2.3.- Empatía (CSCHE)
 - 6.5.3.- Resolución de conflictos (CSCC)
 - 6.5.3.1.- Diálogo (CSCCD)
 - 6.5.3.2.- Reflexión crítica (CSCCR)
 - 6.5.3.3.- Respeto a la diversidad (CSCCD)
 - 6.5.3.4.- Decisiones compartidas (CSCCC)
 - 6.5.3.5.- Organización de grupos y tareas (CSCCO)
 - 6.5.3.6.- La mediación del docente (CSCCP)
 - 6.5.4.- Educación Deportiva (CSCE)
- 6.6.- Competencia Cultural y Artística (CCA)
 - 6.6.1.- Conocimiento de la realidad cultural (CAAC)
 - 6.6.2.- Fomento de la creatividad (CCAR)
 - 6.6.3.- Valoración de los demás (CCARV)
- 6.7.- Competencia para Aprender a Aprender (CAA)
 - 6.7.1.- Aprender conceptos (CAAPC)
 - 6.7.2.- Aprender procedimientos (CAAPP)
 - 6.7.3.- Aprender actitudes y valores (CAAPA)
 - 6.7.4.- La transferencia del aprendizaje (CAAT)
- 6.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal (CAI)
 - 6.8.1.- Conocimiento corporal (CAIC)
 - 6.8.1.1.- Toma de conciencia del propio cuerpo (CAICC)
 - 6.8.1.2.- Aceptación de posibilidades y limitaciones (CAICP)
 - 6.8.2.- Aceptación de posibilidades y limitaciones (CAIP)
 - 6.8.3.- Autonomía personal (CAIA)
 - 6.8.4.- Iniciativa personal (CAII)
- 6.9.- Las Competencias & Autoestima y autoconcepto (CAT)

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: TRANSVERSALIDAD Y VALORES & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

- 7.1.- Transversalidad & Programa de intervención (TRA)
 - 7.1.1.- Educación para la Salud (TES)
 - 7.1.1.1.- La prevención / La Seguridad (TESS)
 - 7.1.1.2.- Hábitos saludables (TESH)

- 7.1.1.2.1.- Alimentación (TESHA)
- 7.1.1.2.2.- Higiene (TESHH)
- 7.1.1.1.3.- Promoción de la salud (TESP)
- 7.1.2.- Educación Ambiental (TEA)
- 7.1.3.- Educación del consumidor (TEC)
- 7.1.4.- Educación para la Igualdad de los géneros (TEI)
- 7.2.- Valores & Programa de intervención (VAL)
 - 7.2.1.- Amistad (VAM)
 - 7.2.2.- Afán de superación (VSU)
 - 7.2.3.- Autoconcepto y Autoestima (VAA)
 - 7.2.4.- Autonomía (VAT)
 - 7.2.5.- Compañerismo/Colaboración (VCC)
 - 7.2.6.- Cooperación (VCO)
 - 7.2.7.- Creatividad (VCR)
 - 7.2.8.- Diversión (VDI)
 - 7.2.9.- Esfuerzo (VES)
 - 7.2.10.- Respeto (VRE)
 - 7.2.10.1.- Respeto a las normas que organizan la convivencia
 - 7.2.10.2.- Respeto a las personas
 - 7.2.11.- Responsabilidad (VRS)
 - 7.2.12.- Socialización (VSO)

“A pesar de los problemas que nos surgen cada día, no deberíamos bajar los brazos ni cesar en nuestros esfuerzos. No nos gustaría sentirnos como Gulliver en el país de los Gigantes, porque no siempre tenemos vocación de David para enfrentarnos a Goliat, ni en todas las ocasiones tenemos la astucia de Ulises para vencer a Polifemo, ni la paciencia de Jasón en la busca del vellocino de oro. Sólo tenemos nuestro entusiasmo y nuestra fe en que podemos hacer mejores a quienes nos rodean”.

TORRES-GUERRERO, J. (2005).

El desarrollo del diario del docente en la investigación persigue aglutinar evidencias de lo acontecido en el aula. Posee la capacidad de trasladar el aula al papel para poder reflexionar sobre lo sucedido y así, extraer conclusiones sobre la práctica. Por ello, coincidimos con Latorre (1996) cuando lo define como *"un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto-observación recogiendo observaciones de diferente índole"*. El docente tiene en el diario una herramienta esencial para registrar las experiencias del aula para realizar una valoración posterior. El docente se convierte en un recolector de emociones, sentimiento, anécdotas, intereses, etc... de su grupo-clase. En ese intento, hemos intentado que nos sirva para poder observar a posteriori el aula de Educación Física, intentando ser rápidos en la toma de impresiones para no perder detalle alguno.

El análisis del diario ha partido de dos premisas organizativas importantes. En primer lugar, hemos tomado las diferentes dimensiones del mismo con el objeto de centrar la valoración en cada una de ellas pero (como segunda premisa) desde una perspectiva temporal. Permitiendo poder comprobar el progreso en cada una de las dimensiones. De igual modo, el análisis de cada dimensión ha atendido a las categorías y subcategorías donde se detallan las ideas, anécdotas y comentarios de cada sesión. Durante el propio análisis, entablamos una discusión con estudios e investigaciones que consideramos interesantes para enriquecer y mejorar nuestra propuesta.

A nivel general, durante el desarrollo de la investigación:

- A lo largo del programa de intervención hemos comprobado una mejora paulatina y creciente de las observaciones, en clave positiva, de lo acontecido en el aula y estrechamente relacionado con los valores y actitudes del alumnado así como el desarrollo de las competencias básicas del mismo.

- Los cambios que se indican se producen de un modo progresivo, mostrando el carácter continuo y firme hacia actitudes más positivas pero no están exentos de tintes negativos.
- El uso de fragmentos del diario en el análisis tiene acompañado la reseña de la fecha y el enclave para tener una visión holística de lo referenciado dentro del total del texto. Utilizamos, en la mayoría de los casos, pequeños fragmentos recogen el interés de un hecho concreto.
- Durante el desarrollo del análisis es probable encontrar una misma referencia en distintas dimensiones y campos. Esto es debido a la polisemia del mismo y a la propia idoneidad en el análisis.

Recogiendo la organización del análisis de otras investigaciones y estudios similares (Collado-Fernández, 2005; García-Pérez, 2011), para facilitar la lectura del informe, “a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos del Diario. Al final aparecerá un código de referencia que indicará la fecha, el grupo de 6º al que corresponde el comentario, los números de línea y el código que se le asigna”.

- *Fecha en la que se expresa el comentario.*
- *Curso al que corresponde la anotación en el Diario.*
- *Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.*
- *Tres o cuatro siglas en mayúscula, señalan el código utilizado.*

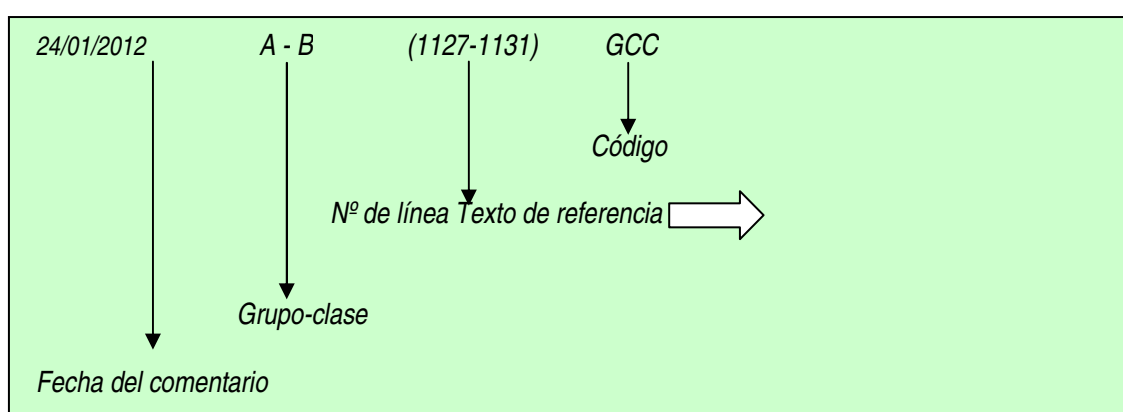


Figura VI.0a: Esquema sobre referencias textos

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL DIARIO DEL PROFESOR CON RELACIÓN AL CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN

“La idea de los docentes como profesionales sólo tiene sentido en un contexto en el que se considere la educación como una práctica social”.

ELLIOT, J. (1991).

En el contexto escolar, ciertos elementos del clima institucional influyen en la acción educativa que se lleva a cabo, esencialmente, en el aula (en nuestro caso, pista, gimnasio, etcétera). El propio proceso de enseñanza-aprendizaje se ve influenciada por los escenarios, los recursos y materiales y/o el contexto donde se desarrolla. Las posibilidades y variabilidad del devenir educativo depende, en gran medida, si se realiza en el patio o en el aula, si son utilizados diferentes recursos (materiales lúdicos, digitales, relativos a la ciencia, etc...) y de las características del centro por su localización geográfica. Por otro lado, también es un factor determinante las personas que lo *cohabitan* y las relaciones que se establecen dentro de la Comunidad Educativa que lo engloba.

En ese sentido, delimitar la Comunidad Educativa supone definir el entorno donde se circunscribe el centro educativo, atendiendo a los distintos elementos que lo componen. En cierto modo, se referencia a la Comunidad Educativa cuando se pretende hacer mención a las personas cercanas al centro pero, consideramos que también es necesario atender a los entornos donde se desarrolla.

Tanto el entorno sociocultural de un centro como el material, son dos aspectos muy importantes para la acción educativa que se proyecta desde el colegio. Lo material recoge todo aquello que rodea al centro educativo y es de influencia para el mismo. Al mismo tiempo, el entorno sociocultural esconde la realidad cultural y social del alumnado y de las familias. Debemos ser conscientes que cualquier acción educativa debe tener muy presente los valores y costumbres del contexto donde se inserta.

A todo ello, se le une un aspecto novedoso y creciente: el entorno virtual y digital. Poco a poco, la inserción de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación están dotando de fuerza y significado al espacio virtual que conforman los participantes de la Comunidad Educativa. El espacio social paralelo que se configura tiene una influencia muy relevante en el devenir de la acción educativa, hasta el punto que se comienza a planificar y depender de él para el normal desarrollo de la escuela.

Por ello, siendo conscientes de la dificultad que determina establecer el contexto global donde se inserta el alumnado, encontrar soluciones ante problemáticas concretas supondría planificar actuaciones en los distintos elementos que lo componen (Buxarrais, 2000).

Del análisis del Diario del profesor en relación con los elementos del entorno hemos definido las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

Tabla VI.1a.- Categorías y subcategorías establecidas en el Campo 1: Contexto dónde se desenvuelve la investigación			
CAMPO 1:	CONTEXTO EN QUE SE DESENVUELVE LA INVESTIGACIÓN	CÓDIGO	
CATEGORÍAS	1.1.- Entorno sociocultural	ESC	
	1.2.- Entorno escolar	EEE	
	1.3.- Entorno familiar	EFA	
	1.4.- Entorno ambiental, meteorológico (EAM)	1.4.1.- Hace frío ya	EAFR
		1.4.2.- Cuando la lluvia cae	EALL
		1.4.3.- Cuando calienta el sol	EACS
	1.5.- Entorno virtual	EVI	
	1.6.- Las instalaciones, los materiales, medios y recursos (EMA)	1.6.1.- Las instalaciones	EMIN
		1.6.2.- El material, los medios, los recursos	EMMA

1.1.- Entorno sociocultural (ESC)

El grupo escolar de chicos y chicas, englobado en su identidad grupo-clase, es parte del centro escolar en un entorno educativo denominado Comunidad Educativa. Ésta última, tiene una realidad sociocultural que lo determina, prescribe y establece desde la idiosincrasia propia de su entorno. A su vez, el influjo de la realidad de la localidad, provincia, Comunidad Autónoma y país, se erigen como componentes que intervienen en el proceso educativo. Determinadas actividades organizadas en el entorno socio-cultural del centro influyen o colaboran en el desarrollo normal del programa de intervención.

La sesión comienza con premura, al llegar al centro me he enterado que el taller de fabricación de jabón se iba a realizar hoy, a partir de las 9:30. Esto supone que no iba a poder desarrollar la sesión con normalidad.
24/01/2012, 3.2 B (503-505) ESC

Antes de comenzar a conversar sobre la sesión, tres alumnos tienen que abandonar el grupo para irse a una actividad del centro a nivel local sobre interculturalidad.
18/04/2013, 7.3 B (1862-1864) ESC

Esta sesión se ve inmersa en la Semana de la Ciencia, un evento con mucha tradición en este centro.
22/04/2013, 7.3 A (1827-1828) ESC

Debemos atender al entorno sociocultural, ya no sólo como un fragmento de nuestro currículum, sino como una parte esencial de la vida del alumnado. Los elementos que lo forman tienen su propio carácter, personalidad y, sobre todo, constituyen un espacio de aprendizaje del alumnado. Los valores, las personas y las experiencias que se viven en él, se configuran como pieza clave del aprendizaje del alumnado. En cierto modo, son parte del activo educativo de nuestros alumnos y alumnas.

En la sesión de hoy, una monitora del centro ha pedido un poco de tiempo para mostrar un ejemplo de su actividad extraescolar llamada El taller de los sentimientos. Esto consiste en una actividad lúdica, fuera del horario escolar, donde se trabajan aspectos relacionados con los valores educativos y la mejora de la autoestima.
13/03/2013, 5.3 A (1094-1097) ESC

Este día, nos visita una monitora del ayuntamiento para dar a conocer un taller de sobre las emociones y la autoestima, me ha parecido muy interesante y va a hacer una demostración de sus sesiones del taller al alumnado. El objetivo del taller es, mediante juegos, enseñar a los chicos y chicas a gestionar las emociones.
14/03/2013, 5.3 B (1173-1176) ESC

Todos estos aspectos, que provienen del entorno sociocultural, influyen en la vida diaria del centro escolar. Por tanto, resulta necesaria nuestra atención por su capacidad de influencia sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado.

1.2.- Entorno escolar (EEE)

Podemos observar distintos aspectos importantes, asociados con el entorno escolar, que se configuran influyentes en el trabajo diario, los cuales se pueden comprobar en los siguientes párrafos.

La sesión comienza con premura, al llegar al centro me he enterado que el taller de fabricación de jabón se iba a realizar hoy, a partir de las 9:30. Esto supone que no iba a poder desarrollar la sesión con normalidad.
24/01/2012, 3.2 B (504-506) EEE

La sesión fue aplazada porque coincidió con la celebración del carnaval de infantil y no se pudo coincidir con el alumnado. Por ello, al comenzar la clase, el alumnado estaba expectante por llevar a cabo la sesión.
04/03/2013, 4.4 A (905-906) EEE

El día de excursión ha comenzado preparando los últimos aspectos organizativos en el centro educativo. El alumnado estaba muy nervioso, algunos de ellos han venido varias veces en mi busca, para comentarme las ganas que tenían de salir de excursión.
29/05/2013, 8.3 A y B (2282-2284) EEE

1.3.- Entorno familiar (EFA)

El papel del entorno familiar es relevante en la vida escolar del alumnado. Dota de sentido y fortalece la actuación de los docentes hacia el actual reto de la escuela. Las familias han de convertirse en parte activa del aula, construyendo una comunidad de aprendizaje en

colaboración con los docentes. La participación de las familias permite la mejora y la eficacia de nuestro currículo, tal y como se ha podido observar en las distintas actividades propuestas en las que colaboran en el desarrollo eficiente del programa de intervención, como se señala en los siguientes párrafos.

El alumnado ha comenzado la clase motivado, algunos alumnos han traído juegos recopilados de sus casas. Han explicado cómo se jugaban, su nombre y su origen. En cierta manera, tengo la sensación que este tipo de actividades promueven el diálogo padres e hijos.

18/02/2013, 4.2 A (810-812) EFA

Posteriormente, el debate se ha dirigido a la tarea de indagación de los juegos populares, tradicionales y/o autóctonos a los que jugaban sus padres. En este respecto, Guille ha manifestado los que ha encontrado. El alumnado rápidamente se alborota para poder contar sus hallazgos.

19/02/2013, 4.2 B (838-841) EFA

Algunos de ellos han llegado exhaustos, no están acostumbrados a realizar estas caminatas. Otros, sin embargo, si salen a andar con sus padres los fines de semana.

16/04/2013 A y B (1735-1736) EFA

Al principio de la fila, junto a mí, han estado aquellos alumnos con buena capacidad y que realizan estas actividades a menudo. Conversaban conmigo, contándome sus aventuras en el campo junto a sus padres.

16/04/2013 (1744-1746) EFA

1.4.- Entorno ambiental, meteorológico (EAM)

La peculiaridad meteorológica, especialmente en Granada, determina el desarrollo de cualquier actividad educativa en el exterior. La ausencia de instalaciones que permitan atenuar los rigores meteorológicos de la localidad, resulta relevante en su transcurso. Este hecho se puede observar en las anotaciones del docente.

1.4.1.- Hace frío ya (EAFR)

Granada y provincia tiene una meteorología complicada para el desarrollo de un programa de Educación Física si no se tienen instalaciones y medios adecuados. Podemos citar, el mal tiempo y el frío durante las horas lectivas de Educación Física.

El día es muy frío, no quieren calentar por el frío que hace en la pista. El calentamiento lo dirige un alumno, que ha realizado la actividad de la unidad anterior. La mitad del grupo no presta atención a las indicaciones del alumno, me pide ayuda, pero prefiero quedarme al margen para poder observar cómo responde el grupo.

3-12-2012, 2.4.A (214-217) EAFR

El tiempo está complicado. Hace algo de frío y llueve mucho. Nos desplazamos a un porche pequeño para la realización de las actividades de malabares.

18/12/2012, 2.3 B (329-330) EAFR

El calentamiento lo he dirigido yo porque hace mucho frío y el alumnado está algo parado. El grupo está receptivo aunque no se le ve entusiasta.... pero creo que el frío es el causante de dicha situación.

25/01/2013, 3.3 A (532-534) EAFR

Aunque hace muy mal tiempo, bastante viento, lluvia y frío, nos desplazamos al porche a jugar a nuestro deporte. No se producen grandes dificultades, parece que el grupo ha decidido no necesitar más reglas para jugar. Subimos antes de la hora porque la climatología no es muy propicia y el alumnado se queja del frío.
12/03/2013, 5.3 B (1162-1166) EAFR

1.4.2.- Cuando la lluvia cae (EALL)

Lo indicado para el frío, también es aplicable a la lluvia. Así, se señalan episodios en los que se pone de manifiesto los inconvenientes que la lluvia y el frío conllevan para el desarrollo normal del programa de intervención.

La sesión ha comenzado con la climatología como protagonista. Llueve con mucha intensidad. Tenemos que aplazar las actividades físicas para otro día.
08/02/2013, 3.7 A (691-692) EALL

Tal y como ocurrió en la primera sesión, hemos tenido que modificar ligeramente algunas actividades de la sesión debido a la lluvia. Aunque hemos explicado el juego de la rayuela, no disponemos de espacio seco para pintarlas.
19/02/2013, 4.2 B (842-844) EALL

Continuamos con el mal tiempo, hoy es un día de frío y lluvia. Me veo obligado a modificar parte de la sesión otra vez, tal y como ocurrió en la sesión análoga en el otro grupo, no puedo construir los estadios de juego popular con el alumnado. El patio está mojado.
22/03/2013, 4.3 A (857-859) EALL

La sesión comienza charlando sobre el tiempo atmosférico tan lluvioso que ha estado haciendo durante el mes de marzo. Hoy vuelve a llover tras varios días despejados.
04/04/2013, 6.6 B (1573-1574) EALL

A pesar de que la lluvia y el frío son una dificultad seria para poder llevar un programa continuado y trabajado de manera sistemática, en ocasiones pone al profesorado y al alumnado a prueba, para dar respuestas alternativas.

El tiempo continúa siendo un problema para desarrollar las sesiones de clase con normalidad. Llueve de modo intenso y sólo es posible utilizar el porche. Aunque hace viento, al alumnado no parece importarle dar clase.
14/03/2013 5.3 B (1124-1126) EALL

Hoy ha bajado mucho la temperatura y está lloviendo. Estas circunstancias, suele ser motivo para pensar la relajación de un grupo. Hoy el grupo está muy tranquilo al entrar en clase, aunque también colabora la ausencia de muchos compañeros.
17/05/2013, 8.5 A (2463-2465) EALL

1.4.3.- Cuando calienta el sol (EACS)

Cuando hace buen tiempo también repercute de forma positiva en el proceso educativo que llevamos a cabo, mejorando la predisposición hacia la actividad. Consideramos que las jornadas de sol o calor excesivo también condicionan las actividades propuestas y una buena temperatura lo hace en sentido contrario.

*Hoy hace buen tiempo y queremos aprovecharlo.
07/02/2013, 3.7 B (726) EACS*

*Al bajar a la pista, el alumnado y yo, manifestamos alegría por la ausencia de lluvia. Hoy hace un día soleado.
08/03/2013, 5.1 A (603-604) EACS*

*Aunque el camino era hacia abajo, la temperatura alta ha supuesto un hándicap para muchos de ellos.
16/04/2013 A y B (1778-1779) EACS*

1.5.- Entorno virtual (EVI)

El carácter dinámico de nuestra sociedad supone un gran desafío para los sistemas educativos en el presente siglo. Englobados en la Sociedad del Conocimiento, la inclusión y enseñanza de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) añaden una nueva perspectiva del hecho educativo. Más allá de atenderlo desde experiencias puntuales, el esfuerzo educativo debe encaminarse en darle sentido en nuestro currículum hacia la alfabetización digital de la sociedad del futuro. En este sentido nuestro blog digital pretende contribuir a esta formación.

*Les he presentado la nueva aplicación del blog, un calendario interactivo, para seguir conectados. Hemos debatido la importancia y los aspectos positivos del trabajo con el blog.
19/02/2013, 4.2 B (836-837) EVI*

*Pasamos a trabajar la actividad colgada en el blog. Les explico la tarea y comienzan a realizarla, pero como saben que cuanto antes acabemos, se bajarán antes, la realizan rápido. Habrá que repetirla.
11/04/2013, 6.7 B (1670-1672) EVI*

*Cogen los ultrapotátiles para realizar la actividad, aunque algunos me piden hacerla en casa porque prefieren pensar la respuesta. Se sientan en grupo para su realización, conversan entre ellos recordando las distintas actividades realizadas.
07/06/2013, 10.1 A (2940-2944) EVI*

*Las chicas conversan sobre asuntos de redes sociales, preguntan a Germán si ha visto las fotos últimas cargadas en la red social. Tontean entre ellos. Cómo me recuerdan mi época de instituto.
03/06/2013, 9.4, A (2812-2813) EVI*

El desarrollo y progreso de las nuevas tecnologías educativas nos establece un espacio donde el alumnado puede tomar y crear multitud de información. Nuestro esfuerzo se debe encaminar en enseñar a nuestro alumnado a crear conocimiento, desde una perspectiva crítica, que aporte recursos y mejora de su entorno. Este hecho hace acrecentar nuestro especial interés por el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, que se erige como el eje vertebrador de la inclusión de las TIC en el aula.

1.6.- Las instalaciones, el material, los medios, los recursos,... (EMA)

1.6.1.- Las instalaciones (EMIN)

Las salidas del espacio habitual donde se desarrollan las clases de Educación Física también contribuyen a la mejora de los resultados de nuestro programa. A lo largo de la implementación del programa de intervención hemos utilizado distintos tipos de recursos espaciales del entorno inmediato (los dos porches del centro, la pista polideportiva de la parte inferior, el aula y la pista de baloncesto) y del entorno próximo (la piscina, pabellón y el campo de césped).

*Debido al frío, nos trasladamos al pabellón de la localidad, el cual linda al centro y esto supone más alteración al grupo porque le encanta practicar actividad física en él.
08/01/2013, 2.4 B (375-376) EMIN*

*Nos hemos desplazado al pabellón deportivo con bastante premura y buen comportamiento. Es un grupo tranquilo, suele conversar con un tono bajo.
11/01/2013, 2.5 A (391-392) EMIN*

*El grupo ha bajado algo más alterado que otros días, al conocer que íbamos otra vez al pabellón. En esta ocasión le he adelantado parte de la sesión "actividades acrobáticas-deportivas". No estábamos solos en el pabellón, un numeroso grupo de personas que se preparan físicamente para las pruebas de oposición a bomberos ocupaban el pabellón.
14/01/2013, 2.6 A (424-427) EMIN*

*El devenir de hoy, ha estado marcado por la lluvia. Nos hemos tenido que refugiar en un espacio techado que en un futuro será un gimnasio. El grupo ha cogido con agrado disponer de un espacio para poder dar clase los días de lluvia. Hasta la fecha no disponíamos de ese espacio y teníamos que adaptar la sesión al espacio de clase o hacer otro tipo de actividad.
17/01/2013, 3.1 B (466-469) EMIN*

*Nos desplazamos al campo de césped, están muy expectantes por la realización de la actividad en el campo de césped.
12/02/2013, 3.8 B (746-747) EMIN*

*Casi todas las preguntas están orientadas a qué ponerse, la ropa necesaria y si vamos a tener actividades en la piscina. Se les nota las ganas de ir.
23/05/2013, 9.2 B (2678-2679) EMIN*

1.6.2.- El material, los medios, los recursos (EMMA)

El material deportivo es un intermediario de gran provecho para el desarrollo del programa de intervención, son elementos indispensables a la hora de llevar a cabo multitud de tareas motrices. Durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas hemos empleado material deportivo convencional, material de recuperación, material de fabricación propia y material alternativo.

*El grupo tiene una gran expectación por el uso de la colchoneta grande del pabellón. Hacen un semicírculo alrededor del material y observan la ejemplificación que hago de cada ejercicio.
10/01/2013, 2.5 B (408-410) EMMA*

Hoy estamos en el campo de minibasket del centro. Las canastas son más pequeñas, acordes a su altura y les permite jugar mejor. Les explico la importancia de estar en este campo. Las canastas están a la altura reglamentaria para su edad.

29/01/2013, 3.3 B (564-566) EMMA

La falta de material se ha notado. Los pequeños grupos se tienen que hacer más grandes de lo habitual.

07/02/2013, 3.7 B (736-737) EMMA

Le indico que en esta ocasión, el material lo va a suministrar el centro, para que se queden como material de educación física, y así, puedan contribuir a los recursos del centro.

15/04/2013, 7.2 A (1701-1702) EMMA

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2: GRUPO DE CLASE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“El aula es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario”.
GAIRIN, J. (1997).

El desarrollo social del alumnado es uno de los aspectos más relevantes en el camino de su progreso y perfeccionamiento como persona. En esa tesitura, la educación adquiere un papel importante, teniendo como propósito único e inequívoco, el pleno desarrollo de sus capacidades y habilidades sociales para su inserción en la sociedad. El profesorado debe emprender ese reto porque, en palabras de García-Gat (2009), *“ninguna educación mejor que aquella que consigue formar personas de una alta valía y coherencia personal e individual, pero con amplias y positivas repercusiones para el medio social en el que convive con otros”.*

Los procesos que se producen en el aula tienen como elemento principal la interacción social y comunicativa entre el alumnado con el profesor y el alumnado con su grupo de iguales. Este hecho motiva su especial atención en los procesos de enseñanza- aprendizaje y, sobre todo, en el currículo oculto que el docente transmite al grupo-clase. La interacción directa que se produce en el mismo, está enmarcado en las acciones organizadas de trabajo en el grupo formado Bustos (1985). Los elementos personales del grupo-clase no tiene una arbitrariedad sino que responden a criterios de configuración y estructuración de la propia institución educativa (Sánchez-Arroyo, 2009). De igual modo, coincidimos con el autor en considerar que *“un grupo clase supone un conjunto de sujetos que tienen la finalidad de realizar un aprendizaje formal, regulados por una serie de normas que estipulan las interacciones entre ellos”.*

Nuestro grupo-clase está compuesto por un conjunto de chicos y chicas que son, más que un agregado de alumnado, un único ente donde se producen multitud de procesos interpersonales e intrapersonales. Este alumnado de sexto curso (ambos grupos) han estado compartiendo su vida durante varios años de escolaridad, en definitiva, casi la totalidad de la vida de los chicos y las chicas. La interacción que se produce en el grupo-clase ha permitido la mejora de la cohesión entre los mismos, dando multitud de experiencias vitales para los mismos.

Fernández (1994) nos advierte algunas particulares que definen el desarrollo del grupo-clase. El autor considera que su formación y evolución se produce durante el devenir del curso, tanto las conductas como intereses de sus miembros (alumnado, docentes y/o tutor/a) están muy

relacionados y su organización y trabajo, en general, está dispuesto previamente por un ente superior.

Durante la implementación del programa hemos podido comprobar la evolución de aspectos como la cohesión, la cooperación y, sobre todo, el sentido de pertenencia.

En este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.2a.- Categorías y subcategorías establecidas en el Campo 2: Grupos de clase & Programa de intervención					
CAMPO 2:	GRUPOS DE CLASE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			CÓDIGO	
CATEGORÍAS	2.1.- Grupo A y Grupo B, tanto monta, monta tanto (GAB)	2.1.1.- Arriba y abajo en clase (GAA)	Cosas de clase	GCC	
			Diversidad	GHT	
			Dos pasos adelante uno hacia atrás	GDP	
			Cambio de rumbo	GCR	
		2.1.2.- La Motivación (GMO)	Hacia la teoría	GTE	
			Hacia la práctica	GPR	
			Les gusta la E. Física	GEF	
		2.1.3.- Liderazgo		GLI	
		2.2.- Grupos de clase & Desarrollo del programa de intervención (GDP)	2.2.1.- Conocimiento corporal		GCC
			2.2.2.- Nivel de Condición Física		GNC
	2.2.3.- Desarrollo Corporal (GDC)		Me coordino con mis compañeros/as		GDCC
			Minideporte		GDMI
			Juego como mis abuelos		GDAB
			Inventamos un juego		GDIJ
			Juego a otros juegos		GDJJ
			Mira lo que soy capaz de hacer		GDCA
			El deporte individual		GDIN
			Me expreso y lo comunico		GDEX
			Actividad física en el medio natural		GDMN
	Nos vamos de vacaciones			GDVA	
	2.2.4.- Materiales curriculares (GCU)		Dossier		GDDS
		Blog Digital		GDBL	
		Videos didácticos		GDVI	
2.3.1.- Las Normas organizan la	Los Normas de clase		GCNC		

	2.3.- Clima de clase (GCL)	convivencia (GCN)	Las Normas de Juego	GCNJ	
		2.3.2.- Atención dispersa		GAT	
		2.3.3.- Conflictos		GCF	
		2.3.4.- Reflexión en grupo		GCR	
		2.3.5.- Cohesión del grupo		GCH	
	2.4.- Grupos de clase & Profesor (GPR)	2.4.1.- Informador			GPM
		2.4.2.- Mediador			GPR
		2.4.3.- Reflexivo			GPX
		2.4.4.- Retroalimenta			GRR
		2.4.5.- Motiva			GMV
	2.5.- Grupos de clase & Actividades complementarias (GAC)	2.5.1.- Visita a La Alhambra			GAAH
		2.5.2.- Salidas al medio natural			GAMN
		2.5.3.- Visita al centro We			GACW
		2.5.4.- Feria de la Ciencia			GAFC
		2.5.5.- Salidas a la piscina municipal			GAPI
2.6.- Grupos de clase & Ocupación constructiva del ocio (GEO)	2.6.1.- Actividad física libre			GELI	
	2.6.2.- Educación constructiva del ocio			GEOC	
	2.7.- Grupos de clase & Autoconcepto y autoestima			GAA	

2.1.- Grupo A y Grupo B, tanto monta, monta tanto (GAB)

Los grupos de clase son más que un conjunto de alumnos y alumnas que ocupan un espacio del centro a lo largo de un curso escolar. Son espacios de interacción social donde sus componentes tienen la obligatoriedad de interactuar. Estas conductas e interacciones que se producen en el grupo nos permiten observar multitud de experiencias que podremos comprobar en el diario de la investigación.

La muestra total de chicos y chicas, sumados el grupo A y el B son 41 alumnos/as, de los cuales el 51,3% son chicas y el 48,7% son chicos. Se divide en dos subgrupos que corresponden al grupo del nivel educativo. Por una parte, el grupo de A y por otra, el grupo B de sexto curso. En ambos casos, la homogeneidad de género y edad es similar, en el grupo B hay un número mayor de chicos (11 alumnos) en oposición a las chicas (10 alumnas). En el grupo A, la situación es a la inversa, las chicas son mayoritarias (11 alumnas) en comparación con los chicos del grupo A (9 alumnos).

2.1.1.- Arriba y abajo en clase (GAA)

2.1.1.1.- Cosas de clase (GCC)

Jackson (1991) citado por Sánchez-Arroyo (2009), considera que “*el lugar en el que tiene lugar un acto educativo debe ser un contexto donde se propicien de manera continua diferentes relaciones sociales entre los elementos personales que están desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje*”. Por ello, “*las escuelas son contextos de interacción interpersonal tanto entre profesorado y alumnado como de alumnos entre sí*”.

Durante el curso hemos podido observar cambios en la propia dinámica de clase, logros e, incluso, retrocesos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un movimiento continuo de interacción entre el docente y el alumnado.

Aunque es un grupo difícil por la situación en la que se encuentran, es un grupo dócil. Bastante obediente en cuanto se marca el camino, pero a veces hay que endurecer el discurso para guiar al grupo. Hoy se han dedicado en clase a ponerse motes unos a otros. Realizan las actividades pero están pendientes de los demás.
23/01/2012, 1.1.B (026-030) GCC

El grupo B presenta una actitud paradójica en clase, por una parte, tiene muchas ganas de realizar la sesión de educación física, pero responde mal ante esta sesión. En general, al alumnado de clase quiere practicar deporte con sus compañeros. Existen dos líderes claros en clase y llevan al grupo.
25/10/2012, 1.2B (054-056) GCC

Cuando comparo este grupo con el otro, la sensación es de un grupo pre-adolescente que se asemeja más a un primero curso de ESO, que a un grupo de sexto de primaria. En relación con el dossier se muestran contentos con la idea e intentan organizarlo para su uso.
25/10/2012, 1.2B (064-067) GCC

La explicación está destinada en darlas a conocer y sus aplicaciones en la vida cotidiana. El traslado a la pista polideportiva del centro fue muy ruidosa, el grupo necesita estar conversando continuamente. Son, en general, muy habladores.
29/11/2012, 1.7 B (158-160) GCC

Zaragoza (1999) indica que “*la dinámica de clase es una expresión muy utilizada para describir la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula. Los factores que intervienen son múltiples y se sitúan en diversas dimensiones de análisis causal*”. Cada jornada de clase es un nuevo reto, una nueva aventura con problemas diferentes a los que debemos buscar solución, en ocasiones con la reticencia del alumnado y en otros casos como los que se exponen a continuación con su colaboración.

Al final, acabamos la sesión. El alumnado ha practicado la tarea propuesta, con ciertos problemas de conducta, pero con avances interesantes.
19/12/2012, 2.4 A (362-363) GCC

Noto más cohesión del grupo en comparación con el otro sexto y sobre todo, con el inicio del curso.

22/10/2012, 1.1. A (051-052) GCC

2.1.1.2.- La diversidad del alumnado (GHT)

La diversidad forma parte de la idiosincrasia de la condición humana. La podemos hacer patente en las conductas, modos de pensar y actuaciones de nuestros alumnos y alumnas. Aunque cada uno de ellos tiende a tener comportamientos estables y formas de pensar bajo un mismo patrón, conforman todos ellos un conjunto de distintos individuos que dota de significado y variedad al grupo- clase (Torres-Guerrero, 2010). Este crisol de personalidades en interacción, nos delimita un espacio donde conviven chicos y chicas con modos de pensar y sentir distintos, como se puede comprobar en la vida diaria de clase.

El grupo ha comenzado la clase preguntando por si en la sesión de hoy íbamos a repetir los ejercicios de gimnasia deportiva que realizamos en la sesión anterior. Algunos alumnos/as estaban expectantes por poder repetir la sesión, aunque otros han sentido alivio al escuchar que no.

14/01/2013, 2.6 A (417-420) GHT

Antes de subir a clase, he preguntado a estos alumnos que pasaba con el alumno y me han dado su versión de lo que sucede sobre el tema. Incluso, me han dicho que otros alumnos que se han incorporado más tarde, ya se han adaptado con normalidad. En cierto modo, me han expresado que la actitud del alumno nuevo no es propicia, e incluso, le han transmitido que en otro centro también fue así.

29/01/2013, 3.5 B (648-652) GHT

El grupo participó bastante bien, interaccionando unos con otros, incluso, hubo varios alumnos que formaban parte de varias figuras. Los chicos optaron por desarrollar pirámides o figuras donde se primaba la fuerza y las chicas buscaban más el aspecto.

15/01/2013, 2.6 B (437-440) GHT

Al final, acabamos la sesión. El alumnado ha practicado la tarea propuesta, con ciertos problemas de conducta, pero con avances interesantes.

19/12/2012, 2.4 A (362-363) GHT

La vida en sociedad requiere un esfuerzo por adaptarnos a las normas sociales. El alumnado debe aprenderlas, formar parte de la interacción social general y el proceso educativo no debe obviar tal hecho. El individuo tiene que ajustarse a las exigencias sociales del grupo Pérez-Sánchez (2000).

2.1.1.3.- Dos pasos adelante, uno hacia atrás (GDP)

“¿Avanzamos o retrocedemos?”. Hay días que la percepción personal del profesor es que no avanzamos en el aspecto actitudinal como sería deseable.

La clase ha comenzado con problemas de conducta. Dos alumnos han tenido que ser advertidos por su mal comportamiento hacia otro de su compañero. La reacción del círculo de amigos de estos, ha sido rodearlo al finalizar la regañina y preguntar algo que no he podido oír.

17/01/2013, 3.1 B (448-451) GDP

*La clase ha comenzado tarde, ha habido retraso en la subida a clase. El grupo estaba muy alterado, algunos alumnos manifestaban que no tenían las fichas de esta unidad porque en la anterior sesión tuvieron que irse con la maestra de religión a enseñar una actividad grupal.
21/01/2013, 3.2 A (485-488) GDP*

En este ir y venir en el que se convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente se cuestiona, que quizá tenga excesiva obsesión por el orden y la operatividad. Pero esta ansiedad, a veces puede ser también producida porque el sistema de valores del profesor no se corresponde con los del alumnado.

*El grupo no estaba participativo, no han calentado bien y han estado bromeando. He tenido que modificar la sesión porque no había balones suficientes para todos. La técnica de tiro ha quedado pendiente para la próxima sesión. De todos modos, la actitud de parte del grupo ha impedido realizar toda la sesión. El comportamiento en general, ha sido poco participativo por parte de un grupo de chicos. Demasiado dispersos.
21/01/2013, 3.2 A (489-493) GDP*

*No estoy muy satisfecho por el logro de los objetivos actitudinales. Tenemos que parar la sesión para reflexionar sobre los problemas existentes en la sesión.
12/02/2013, 3.8 B (763-764) GDP*

Poco a poco, se perciben mejoras en la convivencia, en la atención hacia las tareas, en la colaboración entre el alumnado, y en la interacción entre los mismos.

*El cambio de actitud ha traído una mayor implicación del alumnado en la tarea. Han jugado juntos y se podía observar como prestaban atención al cumplimiento de las normas. Como la sesión marchaba muy bien, he decidido ampliar el tiempo de juego cogiendo parte de la hora siguiente de clase. Tengo hora libre y el permiso del tutor para utilizar un poco de tiempo. El alumnado lo agradece.
01/02/2013, 3.5 A (623-627) GCR*

*Durante el juego, la problemática entre chicos y chicas es prácticamente nula, salvo un pequeño incidente, interaccionan bien. Mejor incluso que con otras actividades.
14/03/2013 5.3 B (1149-1150) GCR*

*El grupo ha realizado cada ejercicio sin preocupación, intentando hacerlo lo mejor posible, pero no se han producido las habituales mofas que se producen cuando se intentan ejercicios con complejidad y no salen. De hecho, he encontrado un grupo especialmente motivado en la tarea.
14/01/2013, 2.6 B (421-424) GCC*

Las modificaciones en la actitud del alumnado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje son para Sánchez-Arroyo (2009) “un proceso social y personal en el que cada alumno y alumna debe relacionarse, activamente con sus compañeros/as y profesorado que le rodean”. Porque todo proceso y hecho educativo adquiere tal sentido social cuando se produce bajo el amparo de la sociedad que la impulsa (Petrus, 1998).

2.1.1.4.- Cambio de rumbo (GCR)

Las experiencias vividas en los distintos espacios, dentro del centro o fuera de él durante el curso, nos ha permitido comprobar un cambio de actitud y motivación del alumnado hacia la tarea planteada en clase. El respeto hacia el proceso, los compañeros y compañeras y el docente ha ido en una clara mejoría a lo largo del programa.

El grupo ha comenzado la sesión recordando las actividades de la sesión anterior. Al iniciar la sesión dando la explicación de lo que íbamos a hacer hoy, han estado preguntando lo que era el Acrosport durante todo el traslado hacia el pabellón. El grupo estaba más tranquilo de lo habitual, no se ha revolucionado mucho en clase y se ha podido cumplir con todos los ejercicios planificados.
15/01/2013, 2.6 B (440-443) GCR

De vuelta a jugar, el alumnado se ve muy animado, participativo, pero transmiten tranquilidad. El alumnado está entregado a la tarea. Incluso, F. y L. se concentran para realizar una "técnica perfecta". Algunos alumnos han cambiado de pareja de juego. La sensación desde fuera del grupo es la de un grupo de chavales jugando a las palas de playa como parte de su ocio.
05/04/2013, 6.3 A (1367-1373) GCR

La puesta en acción del programa ha supuesto un esfuerzo notable donde el docente ha puesto toda su energía y trabajo para su correcto desenlace. Este hecho está completamente comprendido si se atiende al objetivo de mejorar los hábitos, valores y actitudes del alumnado. El docente se siente gratificado cuando comprueba que sus enseñanzas, sus consejos, sus desvelos, sus reflexiones y, en general, toda su energía, consigue cambiar el rumbo de los grupos de clase.

El alumnado se divierte y juega. Aunque hay personas competitivas, pero la sensación general es la de ocio. Un aspecto a destacar es la ausencia de discusiones sobre decisiones arbitrales. Las decisiones se toman en grupo, se interpretan las normas y el alumnado las acata. Incluso, los más competitivos.
08/05/2013, 6.4 A (1459-1462) GCR

El alumnado se divierte bastante, no se han producido altercados entre compañeros/as, y hoy están todos, hasta los compañeros más revoltosos.
La dinámica de la clase es buena.
15/04/2013, 7.2 A (1725-1727) GCR

Lo que parece un desastre, cambia radicalmente, el grupo de M.C., N., A. y P, comienzan a crear una pequeña coreografía. Esto les motiva y se ríen. El resto de compañeros/as se detienen a observar cómo se divierten sus compañeras. Esto produce un efecto contagio y se esfuerzan por intentar realizar algo. Poco a poco, la clase comienza a trabajar. En comparación con el otro grupo,
30/04/2013, 7.5 B (1993-1997) GCR

La gratificante tarea de enseñar a convivir al alumnado nos parece una labor emocionante, justificante todo esfuerzo en el aula. El docente tiene presente la necesidad de abordar las habilidades sociales como parte esencial de la clase. Las sesiones de educación física tienen un claro componente de interacción y participación del alumnado. A medida que avanza el curso, el alumnado mejora su actitud cuando se siente participe de su propio aprendizaje.

Terminados todos los grupos, nos queda un poquito de tiempo para jugar juntos a Pelotazo. Ha sido una sesión muy buena. El alumnado mejora su actitud, se percibe que ya no es el mismo en comparación al inicio del curso. El alumnado comienza a mostrar su cambio hacia alumnado de secundaria pero han mejorado en el trato entre ellos y el modo de comportarse.
05/06/2013, 9.5 A (2898-2902) GCR

Finaliza la actuación y el grupo aplaude. Están la sesión. La actitud es otra si los comparamos con el inicio de curso. Aunque podemos ver como son chicos y chicas más cercanos a alumnado de secundaria, el grupo funciona en clase. Comienza a actuar el grupo de G., toda la clase quiere verlo actuar. Es bastante popular en su clase.
04/06/2013, 9.5 B (2919-2922) GCR

Todo intento de mejorar la convivencia y la interacción social se logrará, si en gran medida, el alumnado de clase cumple las normas de convivencia basadas en el respeto y la responsabilidad, tanto individual como colectiva. Los avances superan con creces a los retrocesos, así se evidencia en la siguiente opinión.

Lo mejor para escribir en este apartado es, el cambio del grupo A. Poco a poco, han dejado de haber individualidades para poder observar a un grupo cohesionado practicando deporte. Si tuviera que tomar una excepción, tomaría a R. Un alumno problemático llegado hace un año. Estoy satisfecho con él por el desarrollo de su comportamiento en clase. Bien es cierto, los diferentes episodios desagradables vividos durante este curso, pero ha sido muy importante todo el tiempo de reflexión juntos. Él ha podido ver su "cara" buena.... yo sabía de su existencia.
19/06/2013, 10.6 A (3207-3213) GCR

2.1.2.- La Motivación (GMO)

La motivación se erige como la chispa que origina e, incluso, mantiene cualquier conducta. Adquiere un papel esencial cuando el profesorado pretende estimular modificaciones en su clase, aunque no está definido cuales son las variables que nos ayuden a controlar la motivación de nuestro alumnado, el enfoque psicológico que tomemos nos puede ser de ayuda (García y Doménech, 1997). El proceso de motivación no es unitario, comprende distintos componentes que aún no han podido ser integrados por las distintas teorías al respecto (Núñez y González-Pumariaga, 1996).

2.1.2.1.- Hacia la teoría (GTE)

En grupos tan activos como los de nuestra investigación, todas aquellas actividades que supongan una pérdida de tiempo, no le motiva en exceso. Aunque consideramos que el alumnado debe comprender el para qué y la razón de las distintas actividades de clase. El conocimiento de los fundamentos básicos de la motricidad tiene un papel muy importante en el camino de mejora de sus niveles de autonomía.

La sesión da comienzo con la explicación de la ficha de responsabilidad. El alumnado no le gusta dedicar tiempo a estos menesteres, prefieren ir al patio a jugar. Leemos, están tranquilos. Esto me sorprende. A lo largo de la lectura el alumnado identifica los indicadores, reconocer que no hace esas indicaciones en su vida diaria.
14/05/2013, 8.2 B (2237-2241) GTE

Vamos trabajando las diferentes actividades del post y explicando cada punto. El alumnado se interesa por los videos. Pero pasados unos 30 minutos, empiezan a pedir bajar a hacer educación física.

21/05/2013 8.5 B (2509-2511) GTE

El alumnado siempre prefiere las actividades prácticas sobre la información teórica. Ha sido una de las preocupaciones del profesor, el tratar que desde la acción, se fomente la reflexión. Nos identificamos con lo expresado por Collado (2005) en su investigación, cuando alude a los contenidos teóricos indica “*Nota que a los alumnos no les gusta que hable en la parte de información inicial de los aspectos conceptuales de la sesión. Quieren empezar rápidamente la práctica*”.

Pasamos a charlar sobre los aspectos comunes de los juegos predeportivos trabajado en clase. El alumnado está muy interesado en la temática, atienden a las explicaciones dadas. A la pregunta de los aspectos comunes que observan en todos los juegos vistos hasta el momento, Ainhoa contesta “qué se parecen a otros deportes”, J. matiza: “ deportes de los grandes, de competición...” . Llegado hasta este punto, comienzo a explicar lo que son las habilidades básicas y genéricas, sobre cómo se trabajan esas habilidades en estos juegos parecidos a los deportes más conocidos y, cómo estos juegos predeportivos, mantienen acciones motrices parecidas a los deportes. Por tanto, podemos encontrar que algunos juegos predeportivos tienen acciones motrices de varios deportes. Ponemos el ejemplo del Pichi y su parecido a varios deportes.

04/04/2013, 6.6 B (1576-1583) GTE

2.1.2.2.- Hacia la práctica (GPR)

La motivación es el ejercicio de estimular el gusto por aprender la materia a trabajar. Supone levantar el interés por adquirir los valores inherentes de la práctica educativa, promover el gusto y la satisfacción del ejercicio físico y, sobre todo, ser la chispa que encienda la pasión por la tarea.

Una vez en el patio, el alumnado se muestra motivado por las actividades propuestas, participan en grupo interaccionando de forma positiva. Muestran su predisposición a las actividades planteadas.

22/10/2012, 1.1A (016-018) GPR

El alumnado estaba muy motivado al entrar en clase. Han estado hablando con el tutor sobre la sesión de hoy. Sabían que íbamos a hacer gimnasia deportiva porque ya se lo había comentado.

11/01/2013, 2.5 A (383-386) GPR

El grupo está muy motivado, es la primera hora y querían subir antes de la hora de entrada al centro a clase para no perder ningún minuto de clase.

22/10/2012, 1.2 A (388-389) GPR

Las actividades que se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con la fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.

26/11/2012, 1.7 A (141-143) GPR

Los profesores y profesoras dice Collado-Fernández (2005, citando a Fernández, 1991) “*somos conscientes de que el funcionamiento del grupo-clase es uno de los factores que inciden*

en el aprendizaje; sin embargo, todavía hoy dejamos en manos de la “suerte” la buena o mala marcha de los grupos de clase”. En ese sentido, consideramos muy interesante disponer de actividades que mejoren el funcionamiento de las dinámicas de clase. Este aspecto lo podemos observar en los siguientes registros:

*El alumnado estaba motivado, han subido pronto de la fila del patio para dar comienzo la clase. Han estado muy atentos a la explicación para diferenciar todos los conceptos.
10/01/2013, 2.5 B (396-398) GPR*

*Poco a poco, calientan y se animan en la realización de la sesión. Manifiestan su interés por la sesión. Están muy atentos a la explicación de la técnica de tiro.
A medida que la sesión adquiere más dinamismo, el alumnado se encuentra más motivado por la tarea. Se organizan bien para los ejercicios de entrada a canasta.
25/01/2013, 3.3 A (543-546) GPR*

*Nos vamos a la pista polideportiva a jugar al baloncesto “a lo grande”. El alumnado está motivado y lo manifiesta diciendo lo de “a lo grande”.
01/02/2013, 3.5 A (616-617) GPR*

2.1.2.3.- Les gusta la Educación Física (GEF)

El área de Educación Física es una de las asignaturas preferidas por el alumnado. Es un espacio donde el alumnado puede comprobar sus habilidades y capacidades motoras. Este aspecto es muy importante, ya que las actividades deportivas y el ejercicio físico suponen un entorno relevante para que los chicos y las chicas comprendan el valor de desarrollar sus capacidades motoras (Scanlan y Lewthwaite, 1984).

*El grupo me recibe con aplausos y vítores. Parece que mis sesiones de educación física gustan al grupo. Están algo nerviosos, preguntan qué vamos a hacer hoy y cuándo nos vamos.
13/12/2012, 2.2 B (264-266) GEF*

*El alumnado está interesado por las cuestiones que abordamos, proponen ideas en el apartado correspondiente. La conversación se desvía al anuncio de la ministra de Sanidad sobre la propuesta de aumento de horas de educación física. Esto supone un gran revuelo y muestran su interés sobre las posibilidades lúdicas que supondría esto.
12/04/2013, 6.7 A (1633-1636) GEF*

El interés que muestra el alumnado hacia la asignatura parte de la propia motivación inicial que presenta. El alumno/o motivado focaliza toda su acción en la tarea, potenciando todo aquellos mecanismos que le conducirán al éxito. Esa motivación es clave para conseguir el interés por la práctica físico-deportiva (Sáenz y Giménez, 2000).

*Antes de subir, les indico que hemos perdido mucho tiempo, y no ha quedado para dedicar un poco a tiempo libre. Y, les señalo lo ocurrido en los últimos minutos, en referencia a la motivación en la tarea. Estar motivados en la tarea les ha hecho conseguirla. Fijarse en la tarea.
17/04/2013 7.4 B (1938-1941) GEF*

*La actividad les ilusiona, lo manifiestan en clase y están expectantes por ver que tienen que hacer. Todos están participando, les gusta la actividad y toman con energía la actividad de sus grupos.
27/05/2013 9.2 A (2408-2411) GEF*

Estudios anteriores sobre experiencias en clases de Educación Física (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Fuentes, 2011; Gámez, 2010; Gutiérrez, 2010; Ortega, 2010; Ovalle, 2011) han demostrado que el alumnado que perciben las mismas como atractivas y placenteras, presenta una actitud más positiva hacia la tarea. A nuestro alumnado de manera ampliamente mayoritaria les encanta la Educación Física.

Nos desplazamos al pabellón para realizar las pruebas. Hoy disponemos de un poco de tiempo más de clase. El alumnado no lo sabe, pero seguro que está conforme por estar más tiempo haciendo educación física. Cuando se lo comunico se muestran muy contentos por la situación.

14/06/2013, 10.3 A (3023-3028) GEF

El alumnado me estaba esperando para iniciar la sesión. Tienen ganas de clase aunque saben el poco tiempo de curso restante y eso les apena.

18/06/2013, 10.5 B (3181-3182) GEF

Conversamos sobre las actividades desarrolladas durante el curso. El alumnado recuerda los momentos más significativos de cada unidad, conforme les voy recordando lo sucedido. Se abren pequeños debates entre ellos con cada anécdota. Guille suele contar algo de cada una de ellas, el resto de alumnos/as presta atención.

20/06/2013, 10.6 B (3228-3231) GEF

La Educación Física tiene una gran relevancia para el alumnado de Educación Primaria, en cierta medida, el ejercicio físico está presente en casi todo momento. El niño o niña aprende jugando y moviéndose, de ese modo lo relativo a la actividad física tiene una motivación especial (Torre-Ramos, 1998).

2.1.3.- Liderazgo (GLI)

El rol de líder es uno de los principales y relevantes roles que destacan en un grupo. Su criterio organiza el devenir del mismo, impone e influye en el resto de los integrantes. La principal característica es el carisma que ejerce sobre el resto, esto le permite destacar y que sus opinión sea significativa para los demás. En el grupo- clase, en relación a la asignatura de Educación Física y nuestro programa, esta función recae en el profesor.

El grupo me recibe con aplausos y vítores. Parece que mis sesiones de educación física gustan al grupo.

13/12/2012, 2.2 B (269-273) GLI

La figura del profesor lidera el desarrollo de las tareas y organiza al grupo para lograr los objetivos propuestos. Pero no debemos olvidar que existen otros líderes naturales del grupo y, que a nivel informal, las características propias de los mismos lo harán también significativo para el resto de alumnos y alumnas.

Otro detalle interesante de remarcar, era la actuación de los líderes de grupo. Casi todo el grupo estaba pendiente de sus marcas o actuaciones (líderes), y también de la aprobación o no, por parte de estos, de la ejecución y el resultado de los supuestos "lacayos" (resto de clase).

25/10/2012, 1.2B (075-077) GLI

Las comparaciones eran continuas, los líderes naturales de la clase tenían que hacer una buena marca y si no era así, justificaban su actuación.
19/11/2012 2 1.5 A (096-097) GLI

Hoy, el calentamiento lo dirige M. Los compañeros le piden que les dé "caña". Al final, le recriminan que ha sido con poca intensidad. Aunque las chicas no se quejan, es la líder del grupo de las chicas y se impone su criterio.
10/12/2012, 2.2 A (246-248) GLI

Observar con detenimiento los comportamientos sociales del alumnado del grupo-clase, nos permite comprobar que aquellos con una personalidad influyente para el resto, son susceptibles de colaborar para mejorar el clima de clase o, dificultar la propia dinámica de clase.

Elegidos los primeros compañeros, se vuelven a formar los cónclaves para elegir compañeros. Los líderes toman la palabra y no dejan elegir a los propuestos inicialmente.
09/05/2013, 8.1 A y B (2168-2169) GLI

F. quiere llamar la atención y que la clase gire a su alrededor. Quiere en todo momento, dar a conocer sus propuestas. No suele respetar el turno de palabra de algunos compañeros cuando manifiestan sus ideas.
17/05/2013 8.5 A (2410-2412) GLI

F. y M. continúan con sus actitudes habituales. F. intenta dirigir el camino del grupo, dictaminando la interpretación de las reglas y normas y, M. sigue preocupada por su estética, el pelo y la ropa.
17/05/2013, 8.5 A (2495-2497) GLI

G. ha encontrado su espacio, le sirve para llamar la atención de todos sus compañeros/chicos, es el centro. Todos le piden que haga muecas con la cara y se ríen junto a él. Se siente el rey de la clase.
22/05/2013, 9.1 B (2609-2611) GLI

Esos líderes naturales, con fuerte temperamento, son una motivación extra para el resto cuando su objetivo es colaborar en clase. Se convierten en el mejor recurso para lograr el éxito en la sesión.

Hechos los equipos, los chicos estaban un tanto recelosos de la dinámica del juego. Parecían poco participativos. El grupo de los chicos dominante de clase se miraban entre ellos como si esperaran a que alguien diera el beneplácito para jugar. A medida que el resto de compañeros/as han empezado a jugar y divertirse, estos alumnos indecisos han participado en la actividad.
08/01/2013, 2.4 B (378-382) GLI

Se organizan rápido, conocen el juego muy bien. Para defender, los líderes naturales toman las riendas del juego y ponen orden en sus compañeros. Valoran al lanzador y organizan la defensa en torno a su habilidad, pero sobre todo a su fuerza para golpear lejos. Se nota que este aspecto tiene significatividad.
09/05/2013, 8.1 A y B (2172-2175) GLI

2.2.- Grupos de clase & Desarrollo del programa de intervención (GDP)

La actividad física y la práctica deportiva encierra la posibilidad de hacer palpable una de las finalidades de la educación: *el desarrollo integral del alumnado*. La actividad física tiene grandes beneficios para el alumnado, esconder el instrumento para facilitarle el conocimiento y

las herramientas necesarias para que sea consciente de la importancia de la salud, del cuidado de la misma. El aporte beneficioso de la práctica físico-deportiva está más allá que la mejora de la condición física, supone un auténtico ejercicio de rebeldía ante una sociedad consumista, donde prima la actividad económica frente a la salud y la felicidad, básicamente, la calidad de vida.

A continuación vamos a ir analizando el comportamiento de los grupos-clase durante el desarrollo del Programa de Intervención, tomando como elemento estructural las unidades didácticas que conforman nuestro diseño.

2.2.1.- Conocimiento corporal ¿Cómo soy? (GCC)

En cuanto a la puesta en juego de la primera unidad didáctica, orientada a la mejora de la condición física y con el claro objetivo de mejorar la salud dinámica del alumnado, el alumnado debe dar respuesta a las tres cuestiones esenciales que titulan nuestra unidad: *¿Cómo soy?*, *¿Cómo estoy?* y *¿Cómo mejoro?*.

La cuestión *¿Cómo soy?*, encierra actividades de conocimiento corporal referido a aspectos anatómicos y fisiológicos. La pretensión en la unidad de desarrollar un mejor conocimiento corporal, de los elementos de la condición física y las distintas condiciones anatómicas, alberga la finalidad de crear en el alumnado una comprensión que le permita autopercebirse mejor y, por ende, valorarse y respetarse más. El alumnado muestra un buen nivel de conocimiento corporal.

Las primeras fichas que se han repartido han sido las referentes al cuerpo humano, utilizando las mismas usadas para conocimiento del medio para que puedan transferir sus conocimientos previos.
01/10/2012, 1.1A (008-010) GCC

El grupo presenta un alto conocimiento en huesos y músculos. Han pasado una unidad en conocimiento que se refería a estos temas y presentan buen conocimiento de los mismos.
02/010/2012, 1.1.B (030-031) GCC

Tienen un buen conocimiento de las partes del cuerpo y del propio funcionamiento del mismo.
05/10/2012, 1.2 A (044-045) GCC

Al comenzar el circuito el grupo se motiva, Al finalizar, se proponen que identifiquen las cualidades físicas de cada estación. No hay problema para hacerlo.
04/12/2012, 1.8 B (208-210) GCC

2.2.2.- Nivel de Condición Física ¿Cómo estoy? (GNC)

La condición física es un aspecto presente en todas las personas. Una mejor o peor condición física va a depender del entrenamiento físico diario, entre otros aspectos, pero todos disponemos de un cierto nivel de la misma. Empezar el conocimiento del nivel de condición física

es una tarea muy interesante para el alumnado y, en la puesta en marcha de un programa de intervención con objetivos de salud, una necesidad imperiosa.

La segunda cuestión ¿Cómo estoy?, supone enseñar al alumnado las distintas pruebas y tests para medir y valorar la condición física del mismo. En cierto modo, se le dota al alumnado de herramientas para que pueda autovalorar su óptimo estado de salud. Inicialmente, su actitud le hace actuar con recelo por si los resultados están vinculados a las calificaciones.

Para el grupo, era la primera vez que se le pasaban test motores, se lo han tomado como si fueran exámenes. Manifestando su descontento por no haber sido avisados con anterioridad para prepararlos.

15/10/2012 3.5 A (068-070) GNC

En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar “la coordinación de movimiento”, hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.

15/11/2012 3.5 A (082-084) GNC

Los resultados de las pruebas han sido dispares, prácticamente ningún alumno/a es el/la “mejor” en todas los test motores. Aspecto que manifestaban el alumnado para justificarse. El grupo se encontraba muy orgulloso cuando eran el objeto de las miradas del resto de grupos del centro. Les gustaba ser el centro de atención, se sentían importantes. Aunque, en los últimos test, el grupo comenzaba a estar cansado de realizar tantas PRUEBAS.

18/10/2012 3.5 B (098-103) GNC

Pasados ocho meses de la realización de las primeras pruebas iniciales de valoración de la condición física, pasamos a realizar de nuevo las pruebas física, para comprobar sus niveles de condición física y verificar sus progresos.

Durante el transcurso el alumnado me pregunta sobre las pruebas físicas del principio de curso. Ya le he comunicado la intención de volver a hacerlas. Como parte del calentamiento les pido realizar la prueba de las abdominales.

05/06/2013, 9.5 A (2870-2873) GNC

Antes de bajar al patio, les explico el procedimiento a seguir para la medición de la Tanita. Quedo con ellos para que vayan bajando en el recreo a la sala de educación física para realizar la medición, en pequeños grupo de amistad. Eso tranquiliza a muchos. Una alumna manifiesta su satisfacción por mi actitud de no decir datos ni resultados al resto de alumnos/as pero reconoce que hay compañeros/as con interés en saber los datos de todos. El alumnado se muestra contento por el método a seguir para la medición.

07/06/2013, 10.1 A (2945-2951) GNC

El conocimiento de los resultados que los tests y pruebas le ofrecen al alumnado un feedback muy interesantes. Enciende una gran dosis de motivación hacia la tarea, provocando un extra en su realización.

El alumnado recordaban las pruebas, tanto la de coordinación de movimiento como la de salto de longitud, pero no sus marcas. Llamo a varios alumnos/as, van calentando aprovechando el pasillo y van realizando las pruebas. Establecemos una dinámica para realizar las pruebas. Les permito varios intentos y eso les tranquiliza.

06/06/2013, 10.1 B (2980-2983) GNC

Asumen la prueba de salto como algo más innato pero conciben el test de coordinación como una prueba donde pueden mejorar. Han estado practicando durante los recreos porque las señales del suelo quedaron marcadas después de la sesión de medición del otro grupo. Algunos alumnos/as están preocupados por si no saben hacer la prueba de coordinación, les resultó difícil el movimiento lateral.

11/06/2013, 10.2 B (3011-3016) GNC

El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del Course Navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.

12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) GNC

La realización de test o pruebas que valoran todo el espectro de elementos de la condición física permite al alumnado el conocimiento de su propia condición física. Al igual, adquiere un papel relevante para el docente que le permite atender a los posibles problemas motores y, sobre todo, cotejar el logro de los objetivos del programa.

2.2.3.- Desarrollo Corporal (GDC)

2.2.3.1.- Me coordino con mis compañeros/as (GDCC)

La importancia de las capacidades coordinativas en el área revela el necesario y notorio desarrollo de las mismas en el ámbito escolar. Éstas nos permiten desarrollar las capacidades perceptivo-motoras y las habilidades y destrezas motoras, convirtiéndose en su eje vertebrador y siendo la génesis de habilidades aún más complejas (Cepero, Zurita y Romero, 2004; Romero, 1997). Consideramos que en Educación Primaria deberían ser una prioridad en el devenir de las sesiones de Educación Física.

Al grupo le gustan los ejercicios planteados para conocer y practicar el equilibrio estático y dinámico. Se motivan e intentan ejercicios más complejos. Las tareas abiertas gustan más a este grupo, les da la oportunidad de mostrar sus habilidades.

03-12-2012, 2.4.A (221-223) GDCC

Comenzamos la parte principal realizando los ejercicios por parejas de equilibrio en parejas. Atienden, y parece que comprenden la diferencia entre equilibrio estático y dinámico. El alumnado se fija en cómo lo hacen sus compañeros.

11/12/2012, 2.1 B (237-239) GDCC

2.2.3.2.- Minideporte (GDMI)

Los minideportes son adecuaciones de un deporte a las necesidades motoras de alumnado de primaria que, hacia el camino del conocimiento y desarrollo del mismo, practica con una adaptación de reglas, normas, tiempo de juego, cancha, instrumentos de juego e, incluso, técnica de juego. En cierta manera, son propuestas didácticas adaptadas, sin pérdida de la esencia del deporte, que permiten desarrollar las habilidades y capacidades motoras del alumnado. La propuesta de practicar fútbol reducido (fútbol sala o fútbolito) es acogida con un interés inusitado sobre todo por parte de los chicos.

Tienen muchas ganas de practicar fútbol, tanto los chicos como las chicas. El fútbol suele ser un contenido más del interés de los chicos pero en este caso, las chicas quieren practicar.
07/02/2013, 3.7 B (727-728) GDMI

La última sesión tiene proyectado un gran partido con la participación de todos. Es importante para poder medir el logro de los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Por una parte, la iniciación deportiva y el desarrollo de las habilidades es una parte importante, pero también lo es, la consecución de objetivos actitudinales relacionados con el "fair play" y el respeto.
12/02/2013, 3.8 B (750-755) GDMI

El alumnado ha mostrado desagrado por no continuar con la unidad anterior. Querían volver al campo de fútbol de césped. F. hace visible su cabreo, haciendo aspavientos y llamando la atención de sus compañeros.
14/02/2013, 4.1 B (784-786) GDMI

2.2.3.3.- Juego como mis abuelos (GDAB)

Los juegos tradicionales corresponden a propuestas pedagógicas que pretenden mantener y recuperar parte de la cultura propia del lugar, mediante el juego. El interés por el mantenimiento de la cultura propia de Comunidades Autónomas o regiones, favorece la realización de actividades orientadas a la recopilación de juegos autóctonos, tradicionales y/o populares del entorno del alumnado. En nuestro caso, al alumnado le motiva especialmente estas actividades, sobre todo porque jugamos a los juegos que ellos han recuperado de su entorno familiar.

El alumnado en general se motivó pronto ante las consideraciones previas. Les gustó la iniciativa de buscar información sobre los juegos y se centró el discurso en el alumnado extranjero.
15/02/2013, 4.1 A (774-776) GDAB

Comenzamos la unidad hablando de la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos. El alumnado divaga sobre el tema, comenta sus creencias particulares, pero sólo Javier sabe la diferencia.
14/02/2013, 4.1 B (787-789) GDAB

El primer juego propuesto es la Rayuela. Gusta a la gran mayoría del alumnado que pronto busca un espacio donde construir su rayuela para jugar. En general, todos participan en la actividad, pero los chicos se cansan antes de jugar, al contrario de las chicas que están más concentradas en la tarea y quieren continuar.
14/02/2013, 4.1 B (799-802) GDAB

El tratamiento de este contenido en el área de educación física beneficia al alumnado notablemente. Le permite conocer la cultura y modos de vida anteriores, potenciando el interés por el entorno, con el objeto de acrecentar su nivel de la cultura de la región.

2.2.3.4.- Inventamos un juego (GDIJ)

El objetivo de la educación y la formación no debe ser otro que potenciar y desarrollar la creatividad del alumnado. Esto requiere un proceso de reflexión que conduzca a la innovación en el aula, principalmente, porque la creatividad surge del alumnado pero necesita un espacio

planificado, organizado y estructurado hacia una clara finalidad: la búsqueda de soluciones motoras por parte del alumnado ante un problema o dificultad. Por ello, nuestro alumnado se siente cómodo en un entorno que le obliga a razonar y muestra motivación ante este reto educativo.

Durante el juego, la problemática entre chicos y chicas es prácticamente nula, salvo un pequeño incidente, interaccionan bien. Mejor incluso que con otras actividades.

Al finalizar la sesión, en la reflexión no surge ninguna nueva regla, pero si surge una reflexión muy interesante. Las chicas manifiestan que los chicos son muy competitivos y que no se puede jugar con ellos por eso. Sólo piensan en ganar y ganar sin importarle los demás. Ante esta reflexión, les lanzo la idea sobre la si vale todo para ganar. Esta cuestión se queda pendiente para el próximo día.

14/03/2013 5.3 B (1124-1130) GDIJ

Revisamos el mural de clase sobre el deporte inventado, lo cual nos sirve para recordar los acuerdos tomados en forma de reglas. Aunque hace muy mal tiempo, bastante viento, lluvia y frío, nos desplazamos al porche a jugar a nuestro deporte. No se producen grandes dificultades, parece que el grupo ha decidido no necesitar más reglas para jugar.

12/03/2013, 5.3 B (1162-1164) GDIJ

Comenzamos la sesión dando por finalizado momentáneamente la unidad didáctica "Inventemos un deporte", quedando por concluir la sesión de elaborar una liga escolar.

Como aún no se ha terminado el mural de esta unidad, se anima a los compañeros asignados a que se den prisa por acabar.

18/03/2013, 6.1 A (1190-1193) GDIJ

La actividad de creación de un "nuevo juego-deporte" ha permitido dar respuesta a aspecto estructurales del área. El alumnado ha tenido la respuesta de cuestiones sobre la razón de juego, modo de juego y finalidad del mismo.

2.2.3.5.- Juego a otros juegos (GDJJ)

La Educación Física tiene un carácter dinámico que le dota de la necesidad de actualización permanente. La personalidad de la disciplina ha llamado a los profesionales del área a tratar aspectos como los juegos alternativos frente a los contenidos tradicionales. Con el objeto de innovar en el área y sin perder la esencia estructural lúdica- deportiva, se han elaborado multitud de propuestas con material alejado de la fabricación habitual y tradicional.

Damos comienzo a la nueva unidad didáctica, explicando que vamos a trabajar otros juegos y deportes alternativos y/o predeportivos. Nos desplazamos a la pista polideportiva, el grupo clase se encuentra muy motivado y con ganas de comenzar la clase.

18/03/2013, 6.1 A (1198-1202) GDJJ

Nos centramos a explicar la nueva unidad didáctica. Esta versa sobre juegos alternativos y predeportes. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.

En la sesión de hoy el alumnado recibe de agrado que vayamos a practicar el Pichi. Es un juego que les gusta mucho y han jugado en otras ocasiones.

19/03/2013, 6.1 B (1226-1230) GDJJ

El juego, como unidad mínima del área (Martín-Sánchez, 2015), posee un protagonismo didáctico y pedagógico en propio de entornos educativos donde se busca el interés y la

motivación del alumnado hacia el aprendizaje. La multitud de propuestas lúdicas del área consigue una máxima motivación de nuestro alumnado.

A continuación, le explico la sesión de Shutteball. El juego no es conocido, pero le explico que es un juego predeportivo de pala y raqueta. Varios alumnos comentan algunos juegos de pala y raqueta, como el tenis, padel....
02/04/2013, 6.3 B (1383-1385) GDJJ

Pasamos a explicar la sesión de hoy, les indico que vamos a trabajar un juego muy popular en los EEUU, el Balón Prisionero. Les explico cómo funciona. El alumnado muestra interés en el juego y rápidamente comprenden las reglas de juego. Algunos alumnos manifiestan el conocimiento del juego.
03/04/2013, 6.4 B (1479-1482) GDJJ

2.2.3.6.- Mira lo que soy capaz de hacer (GDCA)

La propuesta de elaboración de material de juego es unánimemente aceptada por los grupos, y el alumnado es informado con varios días de antelación del material que deben traer a clase para la confección de los implementos de juego, pero a pesar de ello, parte del alumnado olvida traer sus propios materiales.

Al comienzo de la sesión, el alumnado no ha traído el material solicitado. Sólo 10 de 22 han traído el envase de plástico para elaborar el material necesario para jugar al Scoop. Esto supone un problema, ya que más de la mitad se va a quedar sin poder practicar este juego. Porque dejar la sesión para otro día es, "castigar" a los que han hecho bien su tarea. Algunos alumnos manifiestan que no tenían envases vacíos en casa.
09/04/2013, 6.5 B (1530-1535) GDCA

El grupo está muy nervioso, ha celebrado mi llegada. El profesor tutor me indica que han estado mirando y preguntando la hora todo el tiempo de clase. Resulta anecdótico porque sólo han traído el material de desecho unos pocos. En esta ocasión, esto no supone un gran problema porque ya tenemos elaborado material del grupo B. Al principio me piden dejar la actividad para otro día porque han hablado con el otro grupo y les han contado los detalles. Parece que ha gustado entre el alumnado de este grupo porque pide reiteradamente dejarlo para otro día donde todos tengan material. Les indico que no es posible, que supondría castigar al alumnado que lo trajo.
10/04/2013, 6.5 A (1515-1504) GDCA

El desarrollo de una conciencia medioambiental es parte de los contenidos lúdicos que se pueden trabajar en el área. La fabricación de material con material de desecho permite fomentar la creatividad y cumplir con las premisas esenciales de la educación medioambiental: reciclar, reutilizar y reducir.

Comenzamos a fabricarlo, es rápido, a la vez pido a varios alumnos que vayan a por el material del grupo B. Al final, todo el grupo tiene material y puede participar en la sesión.
10/04/2013, 6.5 A (1521-1524) GDCA

El grupo adquiere una dinámica de trabajo, están realizando bastantes pelotas y esto les mantiene entretenidos. La creatividad se pone de manifiesto.
19/04/13 7.1 A (1685-1686) GDCA

2.2.3.7.- El deporte individual (GDIN)

Los deportes individuales engloban una gran amalgama de propuestas. La búsqueda de características comunes a todos ellos, ya sea el objeto definir el concepto o clasificar las distintas propuestas, supone una tarea compleja de realizar. En nuestra propuesta hemos planteado tareas motrices de atletismo y de palas, así como técnicas de carrera y saltos. A una parte del alumnado les ha parecido difícil de ejecutar. Pudiendo ser esta una de las características más notorias junto a la necesidad de superación personal y la ejecución técnica en muchos de ellos.

*Explico el trabajo de hoy, vamos a trabajar atletismo como deporte individual por excelencia. Alba se lleva la mano a la cabeza diciendo que es muy difícil para ella.
13/05/2013, 8.4 A (2331-2332) GDIN*

*Conversamos sobre lo que llevamos trabajado durante este tiempo. El alumnado presta atención. El discurso me sirve para presentar los deportes individuales: principalmente el atletismo.
16/05/2013, 8.4 B (2375-2377) GDIN*

*A continuación, les propongo una carrera de resistencia como parte de la enseñanza de las pruebas de atletismo. Son 5 vueltas al campo de fútbol sala.
La prueba comienza y algunos chicos/as corren rápidamente. Por el contrario, los chicos que están en equipos deportivos buscan su ritmo. Esto supone que solo unos cuantos consiguen acabar la prueba. Han dejado de hablar, el grupo está muy cansado.
16/05/2013, 8.4 B (2395-2400) GDIN*

*Pasamos a la primera actividad, Explico los diferentes tipos de saltos en el atletismo y la técnica de salto.
El alumnado se coloca por grupos de afinidad y comienzan a practicar. La tarea invita a competir entre ellos. Al contrario que en otros días, el alumnado no empeora en su actitud. Trabajan concentrados en la tarea.
17/05/2013 8.5 A (2439-2443) GDIN*

El autoconcepto y la autoestima, el conocimiento de tus propias limitaciones y de tus virtudes son aspectos inherentes en la práctica de deportes individuales. El reto de conocerte a ti mismo adquiere un papel esencial en la realización de un deporte individual donde tu mejor compañero/a eres tú.

2.2.3.8.- Me expreso y lo comunico (GDEX)

Aquellas actividades con un alto potencial de mejora de la cohesión del grupo-clase y las relaciones sociales del alumnado, tienen en el repertorio del docente un lugar importante. Más allá de ser “*meros juegos grupales*”, hay actividades motoras que el docente conoce de su valía en aspectos tan importantes como los apuntados anteriormente. En este caso, la Expresión Corporal contribuye a desarrollar la socialización del alumnado y mejorar las relaciones interpersonales del mismo (Torres-Campos, 2008). En las opiniones que siguen se puede apreciar los diferentes niveles de motivación hacia estas actividades por parte de las chicas y de los chicos

La expresión corporal es un contenido complicado de trabajar en clase porque el alumnado masculino, no suele prestar a trabajar dichos contenidos. Le explico que vamos a trabajar la expresión corporal, concretamente la dramatización y con el fin de preparar la actuación final de curso. El alumnado no se ha mostrado descontento por ello.

20/05/2013, 9.1 A (1536-2539) GDEX

La participación del alumnado es dispar, por una parte, el grupo de las chicas comienza a hacer grupo sin la líder (Marta), Rafa no quiere hacerlo porque manifiesta que no sabe. Francisco tira de un grupo de compañeros para preparar una coreografía. Son los únicos que dan la sensación de estar haciendo la actividad.

29/04/2013, 7.5 A (1953-1956) GDEX

Las actividades musicales o coreográficas suelen generar rechazo de los chicos por la vergüenza de realizarlo delante de sus compañeros. Como se puede observar, los chicos están dando vueltas y remolonean para no hacerlo. Aunque es paradójico, porque el grupo bajaba comentando y exclamando ideas para la coreografía, pero se diluyen. Poco a poco, comienzan a trabajar los grupos más reacios. De modo más individualista, pero la sensación es que todo el grupo trabaja.

29/04/2013, 7.5 A (1957-1962) GDEX

Están muy nerviosos, prácticamente ni calientan. Hoy tenemos que escenificar las coreografías preparadas la sesión anterior. El alumnado me pide tiempo para ensayarlas antes. Los chicos comentan que no han preparado nada. Por el contrario, las chicas sí han preparado algo y son actividades muy creativas.

08/05/2013, 7.6 B (2069-2072) GDEX

Ser creativo es una característica de individuos capaces de encontrar modos nuevos de resolver una cuestión o de inventar objetos de valor o, incluso, es un proceso de reflexión continuo que busca soluciones ante dificultades diarias. En nuestro diario podemos comprobar cómo surge la creatividad en el alumnado y esta es un elemento de su motivación.

Pasamos a la segunda actividad, el juego de las películas. Por pequeños grupos y divididos en parejas, el alumnado se dispone a intentar mostrar el título de una película para que esta sea adivinada mediante gestos. El alumnado se muestra cómodo y realiza las tareas. Se observa al alumnado divirtiéndose. El alumnado está participativo, aunque se puede observar a alumnos como Alex que no participan en las actividades ni muestran creatividad.

20/05/2013, 9.1 A (2556-2561) GDEX

Las chicas se centran en la tarea, no les importa el carácter de la misma. Los chicos, por el contrario, se muestran algo recelosos y bromean entre ellos.

22/05/2013, 9.1 B (2607-2608) GDEX

La creatividad es una característica que define un producto novedoso en un campo y es reconocido por la comunidad como valioso para la misma Howard Gardner (1993). Esta noción, aportada por el autor, justifica el papel de las coreografías creadas por el alumnado dentro del grupo-clase

Por el contrario, las chicas están muy cómodas, se pueden observar como participan, proponen y dirigir. Organizando todas las actividades y motivando a los chicos. Se puede observar como han tomado las riendas de la clase.

23/05/2013, 9.2 B (2702-2704) GDEX

Las actividades de dramatización son un entorno activo donde el alumnado puede desarrollar la expresión dramática, el gesto, los movimientos corporales, etc..., en definitiva, la

Expresión Corporal como área. Es una metodología es muy interesante para la eliminación de inhibiciones en público o miedos escénicos.

El primer grupo, A., An, J., S. y M.C., se lo toman muy en serio, se lo han preparado a lo largo de la sesión. Indican que les da un poco de vergüenza pero lo hacen y les ha gustado lo que han hecho.

22/05/2013, 9.1 B (2628-2630) GDEX

A este grupo le resulta un tanto vergonzoso actuar, pero poco a poco se introducen en la actividad y parece cambiar. Se puede observar como algunos alumnos como L. se lo toman muy en serio. Finaliza la actuación y el grupo aplaude. Están la sesión. La actitud es otra si los comparamos con el inicio de curso. Aunque podemos ver como son chicos y chicas más cercanos a alumnado de secundaria, el grupo funciona en clase.

04/06/2013.5 B (2916-2921) GDEX

2.2.3.9.- Actividad física en el medio natural (GDMN)

Tierra-Orta (1996) considera las actividades físicas en el medio natural como el "*conjunto de actividades de carácter interdisciplinar que se desarrollan en contacto con la naturaleza, con finalidad educativa, recreativa y deportiva, con cierto grado de incertidumbre en el medio*". Las actividades en el medio natural permiten que el alumnado traslade el aprendizaje a un entorno motivador y diferente, incluso colabora especialmente, a la adquisición de valores e interpretación del entorno.

Una vez llegado al medio natural cercano a la localidad, el alumnado de sexto se ha acercado para indicarme sus impresiones sobre lo que llevábamos andado. Estaban contentos por lo realizado hasta el momento, pero algunos ya mostraban cansancio.

Retomada la caminata, poco a poco, los grupos-clase se han ido deshaciendo y se podía observar en la cola, sólo alumnado de sexto.

29/05/2013, 8.3 A y B (2290-2294) GDMN

Pasado el primer repecho duro de la ruta, decidimos a la vista de los diferentes ritmos, dividir al grupo en dos. Por un lado, un grupo se iría a la explanada donde teníamos previsto almorzar y realizar las actividades lúdicas. El otro grupo se vendría conmigo, continuando con el ascenso.

29/05/2013, 8.3 A y B (2300-2303) GDMN

La sensación de la actividad era muy positiva. El alumnado ha participado en todo momento. Las actividades en el medio natural, suelen encontrar una motivación alta en el alumnado.

29/05/2013, 8.3 A y B (2318-2319) GDMN

La sesión ha comenzado con bastante alboroto. El alumnado estaba comentando las anécdotas relativas a la excursión de senderismo. Se divirtieron y lo manifiestan.

30/05/2013 9.4 B (2818-2819) GDMN

Nos parecen muy acertadas las afirmaciones de Arribas-Cubero y Santos-Pastor (1999), cuando señalan que "*cualquier intervención educativa debe dirigirse no sólo a dar a conocer las actividades que pueden hacerse en el medio natural, sino que, como prioridad, es necesario despertar en el alumnado el interés por cuidarlo y conservarlo a través de su sensibilización y de su vivencia directa con él*".

2.2.3.10.- Nos vamos de vacaciones (GDVA)

Los contenidos que abordamos en esta unidad didáctica tienen una aplicación directa a la construcción del ocio y el tiempo libre. Se plantean juegos y deportes que puedan ser utilizados fuera del centro escolar. Torres-Guerrero (1999) manifiesta *“incluiremos a la corriente del deporte recreativo, en aquella corriente, cuyo objetivo primario es la recreación, es decir, los elementos lúdicos y placenteros priman por encima del resultado, de las reglas, de las normas, de las dimensiones espaciales y temporales, que en su caso pudieran determinarse”*. Cuando le informo al alumnado del contenido de esta última unidad manifiestan su agrado y acogen los contenidos con un elevado grado de motivación.

Nos desplazamos a la pista, les explico que para finalizar la unidad didáctica vamos a trabajar deportes y juegos para el ocio de playa. En este caso, vamos a trabajar el vóley playa. El alumnado manifiesta su interés por la actividad, algunos de ellos/as están en el equipo de voleibol del pueblo.

17/06/2013, 10.5 A (3168-3171) GDVA

Nos distribuimos por parejas y comenzamos a practicar los gestos técnicos básicos del voleibol y voley playa. Aprovechamos la posibilidad de charlar sobre los deportes y juegos de para ocupar el ocio y el tiempo libre en el veraneo.

18/06/2013, 10.5 B (3188-3190) GDVA

Aunque hay competición en las actividades es superada por el gusto de hacer deporte para la ocupación del ocio. La sesión acaba con mucha tranquilidad y con el alumnado muy motivado.

18/06/2013, 10.5 B (3192-3194) GADVA

Hernández-Moreno (1985), considera que el deporte recreativo *“se muestra como una actividad eminentemente lúdica, divertida, generadora de placer. Aunque susceptible de establecerse de forma sistemática, se presenta generalmente con un marcado carácter flexible, libremente aceptado, en dónde el placer de jugar desplaza totalmente a objetivos tales como la victoria sobre otros, la manifestación pública de destreza o habilidad”*.

2.2.4.- Materiales curriculares (GCU)

2.2.4.1.- Portafolio (GDDS)

El portafolio se constituye en una herramienta pedagógica para evaluar el progreso del alumnado a lo largo de un proceso de enseñanza- aprendizaje. El conjunto de evidencias que lo componen, le permite al profesorado tomar el pulso de la evolución de sus alumnos y alumnas. Durante el desarrollo del programa de intervención, el alumnado ha ido completando una serie de fichas englobadas en un dossier curricular con un claro carácter cualitativo. Este material se ha utilizado para apoyar el proceso de enseñanza- aprendizaje. La elaboración del mismo ha sido toda una novedad y muestran interés en conocer cuáles serán sus contenidos y las actividades que en el mismo se incorporarán.

El alumnado ha comenzado la clase con gran expectación. La entrega de los dossiers para la realización de un portafolio les ha motivado mucho. Muchos hablaban sobre la portada que iban a realizar.

Al repartir los documentos ha habido gran interés por el elegir los colores, los chicos no querían las de color rosa y las chicas sí. Incluso, el grupo de amigos buscaban poder tener todos del mismo color del portafolios.

27/09/2012, 1.1 A (992-997) GDDS

Reparto de los dossier, gran expectación sobre todo por los colores de los mismos. Al igual que el grupo A, las chicas quieren el color rosa y los chicos no. Hoy ha sido un día duro en clase por el comportamiento del grupo. Están comenzando los "tanteos" típicos de los grupos de sexto que pronto irán al instituto.

26/09/2012, 1.1.B (021-024) GDDS

Están trabajando con el dossier muy motivados. Cada uno intenta contar como se organiza para colocar las fichas.

Han realizado una portada y repasan el contenido de las fichas. Les he pedido que escriban las ideas que le vayan surgiendo mientras realizan la lectura de las fichas.

22/10/2012, 1.2 A (042-045) GDDS

En relación con el portafolios se muestran contentos con la idea e intentan organizarlo para su uso.

25/10/2012, 1.2B (066-067) GDDS

El concepto de portafolio lleva implícito la noción de evaluación. Se convierte en una herramienta muy interesante para el proceso de evaluación del profesor, pero aún más relevante para la autoevaluación del alumnado. Las evidencias que lo componen sirven al alumnado de referencia para comprobar su aprendizaje.

Se reparte las fichas referentes a la teoría del calentamiento para que se anexas al dossier de clase. Son comentadas brevemente.

23/11/2012, 1.6 A (106-108) GDDS

Han leído la información de las fichas y se les nota interés. Durante la explicación el alumnado manifiesta su conocimiento y mantienen una actitud muy receptiva (silencio y prestan atención a mis explicaciones).

26/11/2012, 1.7 A (134-136) GDDS

Pasamos a comentar y trabajar la ficha del dossier. De igual modo al otro grupo, el alumnado manifiesta ideas y opiniones parecidas. La más interesante vuelve a ser la paradoja sobre el conocimiento de las actitudes positivas y la no realización de las mismas.

07/02/2013, 3.7 B (716-718) GDDS

Durante el proceso de elaboración, el alumnado toma noción de la responsabilidad de su aprendizaje. Es consciente de la importancia de evidenciarlo y, este hecho, muestra al docente el desarrollo y evolución de la responsabilidad hacia la tarea, así cuando se le concede más tiempo para su elaboración y presentación, manifiestan su aprobación.

Algunos alumnos preguntan cuándo voy a recoger los portafolios. Respiran aliviados al comprobar que todavía tienen unos días más.

19/03/2013, 6.1 B (1221-1222) GDDS

La sesión da comienzo con la explicación de cuándo se va a recoger los portafolios. Hay algunos alumnos que han lo olvidado. Una vez aclarado que se pueden entregar al día siguiente, viernes, respiran con tranquilidad algún que otro alumno.

21/03/2013, 6.2 B (1297-199) GDDS

La sesión da comienzo comentando lo de los portafolios, me los lleve a casa durante la Semana Santa para repasar el trabajo realizado hasta el momento por el alumnado. Tienen interés por el resultado de mi valoración, y les indico que aún continúo realizando la revisión, pero que he visto buen trabajo por parte de algunos compañeros/as. Paola pregunta por la nota, a lo cual le respondo que la nota depende de hacerlo o no. Lo interesante es que se utilice para expresar tu opinión, por tanto, si es lo que pones, estará bien.

02/04/2013, 6.3 B (1374-1379) GDDS

La sesión comienza explicando las impresiones después de repasar el trabajo realizado hasta el momento por el alumnado en el dossier. Ellos preguntan que si tiene nota, yo les explico que la nota es hacerlo o no. Voy dando instrucciones a cada alumno/a sobre lo que he visto. Hay varios alumnos que no han entregado el dossier para revisar.

03/04/2013, 6.4 B (1464-1467) GDDS

El uso del portafolio en el aula tiene la finalidad de motivar el aprendizaje del alumnado, sirve de espejo donde cotejar el propio proceso y se convierte en la mejor herramienta para promover la reflexión y la experimentación en el grupo-clase. Forma parte del gusto por innovar en el aula, buscando un nuevo camino donde unir aprendizaje y evaluación para que se retroalimenten mutuamente. La esencia del uso del portafolio esconde una dialéctica continua con tu aprendizaje a través de las evidencias que aglutina, es un proceso de reflexión y conversación con uno mismo y el propio material de aprendizaje (Gardner, 1994; Schön, 1992).

Mi intención es que reflexionen sobre el contenido de las fichas y no, que las hagan por hacerlas.

Sobre ese respecto, el alumnado le gusta el trabajo del portafolio, ponen interés en lo que hablamos, principalmente, porque les permito expresarse y no busco que repitan algo que yo quiero oír. Aunque son algo rácanos cuando hay que escribir.

17/05/2013 8.5 A (2416-2422) GDDS

Preguntan sobre el portafolio y conversamos sobre las dudas que van surgiendo sobre las distintas fichas porque hay algunos alumnos/as con alguna pendiente por acabar. El alumnado ha ido realizando el trabajo con regularidad aunque hay un pocos alumnos/as que han llevado la tarea a rastras todo el curso. Suelen ser alumnos que llevan los estudios un tanto mal.

07/06/2013, 10.1 A (2935-2939) GDDS

2.2.4.2.- Blog Digital (GDBL)

Estamos totalmente de acuerdo con las palabras de Santos y Fernández (2012) cuando manifiesta que “*Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están cada vez más presentes en nuestra sociedad. En la actualidad, la oleada tecnológica es de tal magnitud que está afectando a la manera de trabajar de todos los sectores profesionales*”. En esa oleada, el área de Educación Física estar presente y adaptarse a las nuevas tendencias educativas. Aunque inicialmente pudiera parecer contradictorio el uso de las TIC y la práctica físico-deportiva, consideramos que el área tiene mucho que aportar a este campo en auge y, por simbiosis, las TIC tienen mucho que contribuir a la enseñanza y aprendizaje de nuestra materia. Todo mi conocimiento y experiencias anteriores en el manejo de las TIC en el aula, se convierte en una ayuda inestimable para la elaboración del blog. Cuando se lo presento al alumnado

queda gratamente impresionado por el mismo y plantean que cumplimentaran los comentarios a las propuestas con interés y sinceridad.

*Les he presentado la nueva aplicación del blog, un calendario interactivo, para seguir conectados. Hemos debatido la importancia y los aspectos positivos del trabajo con el blog.
19/02/2013, 4.2 B (836-837) GDBL*

*Pasamos a trabajar la actividad colgada en el blog. Les explico la tarea y comienzan a realizarla, pero como saben que cuanto antes acabemos, se bajarán antes, la realizan rápido. Habrá que repetirla.
11/04/2013, 6.7 B (1670-1672) GDBL*

*Antes de bajar, les comento la nueva actividad del blog. Hay alumnos "enchufados" al blog, lo siguen y le gusta mucho la interacción a través del blog, pero otros, no lo siguen y cuenta mucho esfuerzo que realicen los comentarios.
15/04/2013, 7.2 A (1706-1708) GDBL*

*Les presento la última actividad del blog. Es valorativa, tienen que sincerarse sobre el trabajo desarrollado durante el curso escolar.
Cogen los ultraportátiles para realizar la actividad, aunque algunos me piden hacerla en casa porque prefieren pensar la respuesta. Se sientan en grupo para su realización, conversan entre ellos recordando las distintas actividades realizadas.
07/06/2013, 10.1 A (2940-2944) GDBL*

Cuando les comento que sus comentarios en el blog son vistos en todas las partes del mundo, se sorprenden agradablemente y manifiestan poner aún más interés en su cumplimentación. El uso del blog se convierte en un estupendo medio de transferencia de conocimiento y opinión, a la par que les aporta ampliación en su aprendizaje. Más allá de ser un aspecto contradictorio, resulta ser un instrumento de gran valor por sus posibilidades (Díaz, 2009).

*Continuamos explicando la repercusión del blog educativo alrededor del mundo, mostrando la localización de las visitas a lo largo de estos últimos meses. El alumnado se muestra interesado y sorprendido por la diversidad de visitas recibidas.
18/03/2013, 6.1 A (1195-1197) GDBL*

*Retomamos el pulso de la sesión y comenzamos con el post del blog correspondiente a esta unidad. Ya lo habíamos visto en otra ocasión, pero me ha parecido oportuno retomar su trabajo. Después de explicar la importancia de la actividad física, mostrando el interés futuro y presente de ese tema. El alumnado ha querido comentar lo que ellos hacen, en comparación con las pirámides expuestas. Esto ha sido un caos porque todos querían manifestarlo a la vez.
08/05/2013, 7.6 B (2059-2064) GDBL*

*Les pido que hagan comentarios en el blog, para ello, les presto mi ordenador. Esto llama la atención, Marta quiere hacer un comentario y lo pide. El ordenador del docente se convierte en el centro de atención.
06/05/2013, 7.6 A (2012-2014) GDBL*

2.2.3.- Videos didácticos (GDVI)

La utilización de videos didácticos en clase, aporta un recurso inestimable para complementar el proceso de enseñanza- aprendizaje. Aunque si atendemos a las definiciones que delimitan el concepto, nos esboza una noción muy amplia donde cualquier de ellos tiene

cabida (Bravo, 1996). Si nos apoyamos en la clasificación de Cebrián (1987), hemos utilizado dos, de los cuatro, tipos de videos que plantea. Por una parte, los curriculares y, por otra, los videos para la educación.

La dinámica que seguimos es la siguiente: al comienzo de cada unidad didáctica y con la finalidad de motivar aún más al alumnado se les proyecta el video, para posteriormente solicitarles sus reflexiones y comentarios. Los videos se cuelgan días antes en el blog para que el alumnado que lo desee pueda visionarlo.

El alumnado queda expectante y muy atento del video. Ha supuesto un shock para muchos de ellos. Manifiestan que lo habían visto días antes, cuando lo colgué en el blog. Pero aun así, les ha producido impacto al verlo otra vez. Algunos alumnos dicen que casi lloran. El efecto del video permite hablar sobre la importancia de creer en uno mismo y de sus propias posibilidades.
07/02/2013, 3.7 B (713-719) GDVI

Antes de bajar, visionamos un video sobre un programa de televisión donde aparecen unos chicos y chicas de instituto realizando una coreografía con cuerda de salto. El alumnado se queda alucinado con los diferentes movimientos que realizan en el video.
08/03/2013, 5.1 A (962-964) GDVI

Se inicia la clase con el visionado del video sobre los efectos de la actividad física. El alumnado presta atención, pero le cuesta entender los términos tan específicos que se usan.
12/03/2013, 5.3 B (1159-1160) GDVI

La implementación de los videos nos permite fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Buscando la colaboración de un recurso muy motivador para que el alumnado puede usarlo como evaluador de su aprendizaje.

Como hemos adelantado bastante trabajo de sesiones anteriores. Comenzamos la sesión visionando los videos de coreografías con malabares. El video correspondiente a alumnado de bachiller les produce risa y admiración por la complejidad. Al finalizar el video conversamos sobre lo que son capaces de hacer. Algunos chicos comienzan a pensar en actividades y ejercicios que podrían hacer. Pasamos al segundo video, éste corresponde a un ejercicio del circo del sol. Esto nos lleva a comentar la necesidad del esfuerzo y la dedicación necesaria para lograr realizar coreografía como la propuesta por el Circo del Sol.
29/04/2013, 7.5 A (1942-1949) GDVI

Les pongo el video sobre una coreografía de malabares, de unos chicos de bachillerato. El grupo ha prestado atención, riéndose y comentando lo que iban haciendo. El video ha gustado mucho, incluso he podido observar a varios alumnos siguiendo la música desde su asiento.
30/04/2013, 7.5 B (1969-1972) GDVI

Para concluir con todo el trabajo realizado, visionamos el video sobre la vida de Nick Vujadic. Esta persona es un minusválido que ha dedicado su vida a motivar al alumnado de los EEUU. El video impresiona al alumnado. Los cuatro minutos pasan con el alumnado visionando con atención todo lo que acontecía.
30/05/2013 9.4 B (2838-2831) GDVI

2.3.- Clima de clase (GCL)

El clima de la clase es entendido como una evidencia de las relaciones entre el alumnado y el docentes o docentes (Ascorra, Arias y Graff, 2003). En su campo semántico, existen varios términos que nos determinan una noción similar. El uso de ambiente en el aula, clima de clase o de aula, nos determina una misma delimitación y abarca distintos elementos que conforman el hecho educativo de aula (Martínez, 1996; Sánchez- Arroyo, 2009; Toledo, 1999; Villa y Villa, 1992).

2.3.1.- Las Normas organizan la convivencia (GCN)

La convivencia en el grupo-clase se configura como una competencia esencial y tácita para todos los miembros, sobre todo, en el ambiente de una sesión de Educación Física donde la interacción es la característica más llamativa. Requiere la elaboración de unas normas de convivencia previas y, preferiblemente, acordadas por todos y todas. En cierta medida, son la enumeración de estándares que nos permiten comparar nuestro comportamiento con otro prefijado inicialmente (Cepero, García y López, 2013; García-Pérez, 2011).

Como parte de la tarea educativa, las legislación específica recoge la necesidad de *“Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática”* (LOE, 2006)

2.3.1.1.- Los Normas de clase (GCNC)

Las normas que se establecen en el aula y que forman parte de la vida diaria del grupo-clase, pretenden gestionar y organizar la propia convivencia del alumnado.

Las normas son imprescindibles para regular el comportamiento del alumnado y mantener el orden social y favorecer las relaciones de convivencia. Resultan de mayor interés cuando surgen del debate con el alumnado porque las toman como propias, les permite conocer el verdadero valor de las mismas y, sobre todo, comprender la necesidad de las mismas. Esto concluye con mayor motivación del alumnado hacia un clima relacional en clase óptimo (Gómez, 2007).

El entorno donde se desarrolla la sesión de Educación Física requiere de la concreción de las normas de organización y convivencia para que todos y todas puedan velar por su libertad, así como la responsabilidad del buen funcionamiento de la clase. Los derechos y los deberes de cada alumno/a son el punto de mira en nuestra labor educativa aunque, en ocasiones, hay que recordarlos.

La sesión comienza con mucho ruido. El alumnado anda alborotado, como casi todas las mañanas. Tengo que comenzar la sesión dando una explicación sobre las normas de clase.
11/12/2012, 2.1 B (226-227) GCNC

Es la última sesión del trimestre, como en otras ocasiones me recuerdan "lo del latín": "Prima non datum, et última dispensatum". Esto era un regla que estipulamos el curso pasado referida a que la primera clase no se imparte y la última se dispensa, por tanto, tendrían tiempo libre. Les explico que no puede ser, que debemos proseguir con nuestro plan de trabajo estipulado y nos obliga a saltarnos algunas normas anteriores. No se lo toman a mal, replican poco.
21/03/2013, 6.2 B (1300-1305) GCNC

El principio de la noción de grupo-clase son las normas de convivencia y organización, cada uno/a conoce el orden lógico de todos los elementos, pero si se pretende cohesionar al mismo, todo el proceso debe ser consensuado con los alumnos y alumnas.

Los problemas que se plantean en esta ocasión son dispersos y en todas las ocasiones son por la falta de conocimiento o por la interpretación de los mismos. El alumnado tiende a ser muy exigente cuando las reglas les beneficia, y por el contrario, suele ser poco exigente cuando es en contra. Tiene dos raseras de medir.
08/03/2013, 5.1 A (965-968) GCNC

Tras esta pequeña reflexión hemos dado paso a comentar las nuevas normas de clase, y si ha surgido algún nuevo aspecto que haya que debatir. Entre todos, hemos recordado las reglas básicas iniciales y después, las que hemos añadido como consecuencia de las dificultades que se plantearon. El alumnado en general, confundía ambos tipos de reglas.
07-03-2013, 5.2 B (1068-1072) GCNC

Al margen de las normas de convivencias que se establecen en una organización, surgen otras por el "contacto continuo de sus integrantes" y coincidimos con Lavilla (2013) en que "estas normas informales suelen ser más importantes que las primeras, por cuanto que su incumplimiento provoca el rechazo del grupo y conduce al aislamiento. Aunque no se hayan expresado, son de sobra conocidas por todos los miembros del grupo".

2.3.1.2.- Las Normas de juego (GCNJ)

Posadas (2009) indicaba que "en el juego como actividad física organizada se deja traslucir diferentes dimensiones del término: una formal (reglas); otra personal (implicación libre de los participantes, sus respuestas ante los retos planteados); y por último otra dimensión grupal o social (pactos, relaciones, influencias del entorno...)". En nuestro análisis nos centramos en las reglas del juego, en una parte formales del En este caso nos vamos a referir a las reglas del juego, en unos casos pactadas y en otros casos reglas más formales.

Ellos llevan las reglas al límite para su propio beneficio. Conversamos sobre este aspecto. La necesidad de la reglamentación y su función. El alumnado comprende su función pero llegada la intensidad de la actividad, pierden la noción para volver a intentar valerse de la interpretación de la norma.
19/12/2012, 2.4 A (356-359) GCNJ

La queja de algunos compañeros/as de que no pasan la pelota y el exceso de presión que ejercen algunos compañeros/as, abusando de su mayor fuerza y corpulencia. Ante estas dificultades, se toma la decisión de añadir dos nuevas reglas:

Para contabilizar un punto, todos los compañeros/as han de pasar alguna vez entre los diez pases.

05/03/2013, 5.1 B (1010-1015) GCNJ

Volvemos a jugar con la incorporación de las nuevas reglas, pero los conflictos continúan. El alumnado tiene dificultad para dictaminar el límite de cuando una regla se cumple o no. En general, hoy estoy satisfecho con el grupo, aunque tenemos mucho que mejorar.

11/03/2013 5.2 A (1055-1057) GCNJ

La aceptación de normas de juego, ya sea por que surjan como petición del alumnado o del docente, éstas forman parte del grupo-clase como propias, como se puede ver:

Al comenzar a jugar me sorprenden, se muestran muy participativos y hay ausencia de incidentes. Pero a los pocos minutos, comienzan discutir por dictaminar quien lleva la razón cuando existe un problema. En definitiva, no son capaces de ponerse de acuerdo y necesitan la figura de un árbitro, que me la imponen a mí y esperan que les solucione el problema. Incluso, algunos alumnos se cabrean cuando no llevan la razón. Se sientan y manifiestan que no van a volver a jugar.

11/03/2013 5.2 A (1038-1043) GCNJ

Comenzamos la clase conversando sobre las reglas que hemos establecido hasta el momento. Y sale la posibilidad de introducir un árbitro en los partidos. En general, el alumnado quiere que haya un árbitro pero algunos alumnos manifiestan que ellos no quieren serlo y que lo mejor es la doble figura: jugador y árbitro. Una alumna matiza que los "problemas" deberían solucionarse por parte de los equipos pero sin contar con los implicados. Poco a poco, la idea de no necesitar un árbitro sobrevuela la sesión.

14/03/2013 5.3 B (1130-1137) GCNJ

Pasado unos diez minutos, llamo para reflexionar sobre las reglas elegidas. Todos han propuesto una actividad cooperativa, con el objetivo de mantener el volante o la pelota el mayor tiempo posible en el aire. El clima de clase es muy positivo.

05/04/2013, 6.3 A (1359-1361) GCNJ

Quieren jugar al juego estrella del colegio. Como ya he manifestado en otras ocasiones, es el Pelotazo. Hemos ido adaptando las normas de juego, introduciendo variantes para darle dinamismo de juego y aumentar el compromiso motor del alumnado.

Están expectantes para comenzar a jugar. Cuando comienzan a jugar, percibes que les gusta mucho el juego. Se autorregulan, no necesitan árbitro, ellos mismo indican cuando algún alumno está quemado y éste, lo acepta sin problema.

06/05/2013, 7.6 (2034-2039) GCNJ

2.3.2.- Atención dispersa (GAT)

La comunicación entre docente y alumnado tiene varios modos, ya sea visual o sonoro, precisa del funcionamiento de todos sus elementos para que este sea todo un éxito. En definitiva, la pretensión inequívoca del proceso es poder comunicarse entre docente y alumnado. La palabra, la postura o una señal forman parte del juego comunicativo del aula, configuran la dialéctica propia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero necesita la plena atención del alumnado a todos los mensajes que se producen en el aula. En ocasiones esta atención está dispersa y en otros menesteres, así lo comprobamos en las siguientes opiniones expresadas en el Diario del Profesor.

Los ejercicios planteados son realizados por el grupo de forma satisfactoria, pero cada vez que se cambia de actividad cuesta unos minutos volver a centrar la atención en la realización de la actividad.

29/11/2012, 1.7 B (172-174) GAT

La sesión comienza con mucho ruido. El alumnado anda alborotado, como casi todas las mañanas. Tengo que comenzar la sesión dando una explicación sobre las normas de clase.

11/12/2012, 2.1 B (226-227) GAT

La sesión ha comenzado con el alumnado muy revoltoso. Estaban muy habladores. Me he sentado en el borde de la mesa del profesor y he esperado en silencio a que atendieran. Poco a poco, el alumnado ha visto que estaba esperando y, han mandado callar a los que estaban hablando.

30/04/2013, 7.5 B (1963-1965) GAT

Somos consciente que la atención no sólo un proceso mental que pretende tomar información con la mirada sino “es el tomar posesión por parte de la mente, de forma clara y vivida, en uno de entre los que parecen simultáneamente varios posibles objetos de pensamiento. Su esencia está constituida por focalización, concentración y conciencia” García-Pérez (2011). Pero en ocasiones es difícil mantener la atención de todo el grupo-clase.

Explico más aspectos de la sesión, están muy revoltosos y tengo que llamarles la atención más veces de lo habitual. En la gran mayoría de las veces, los pillo hablando de apariencia física: cómo viste cual y cómo le queda. M. le pregunta a AC. por sus uñas pintadas.

13/05/2013, 8.4 A (2350-2353) GAT

El ejercicio consiste en poner en práctica los conceptos sobre frecuencia y amplitud de zancada mediante series de velocidad con un compañero/a. Hablan mucho entre ellos y percibo que no le prestan mucha atención.

13/05/2013, 8.4 A (2357-2359) GAT

Se reparte la ficha de autoconcepto y les indico que es la última. El alumnado lo encuentro muy disperso. Casi ausente. Es lunes primera hora. Les observo desde mi posición y veo alumnos desconectados. Salvo varios de ellos, parte del alumnado está participando en la dinámica. Pero el grupo de las chicas no atiende. Observo al alumnado muy entretenido en otros menesteres.

03/06/2013, 9.4 A (2797-2803) GAT

Terminado el discurso teórico, les invito a continuar en la pista polideportiva. En esta ocasión no hacen fila, sino que bajan libremente. Durante el paseo hasta la pista, tengo la sensación de haber notado al alumnado atendiendo con interés a la información teórica.

04/04/2013, 6.6 B (1588-1591) GAT

2.3.3.- Conflictos (GCF)

Los conflictos son parte del devenir diario de clase. El alumnado tiende a reaccionar cuando se quebranta su espacio y sus derechos. Como se puede observar a continuación, el conflicto en clase juega con la convivencia pacífica.

La clase ha comenzado con problemas de conducta. Dos alumnos han tenido que ser advertidos por su mal comportamiento hacía otro de su compañero. La reacción del círculo de amigos de estos, ha sido rodearlo al finalizar la regañina y preguntar algo que no he podido oír.

17/01/2013, 3.1 B (466-469) GCF

Los conflictos son parte también de sociedades democrática que encuentran en el diálogo un instrumento muy relevante para su convivencia (Ortega, 1998). Aunque la noción del mismo, nos acerque inicialmente una delimitación negativa del mismo, éste se puede entender como una “*confrontación de ideas y creencias*” hacia un modo de vida propio de las sociedades que trabajan por la tolerancia (Ortega, 2001). Consideramos interesante que se trate en las aulas para poder avanzar en la convivencia escolar.

De vuelta a jugar, la actitud empeora, M. y R. chocan fuertemente con su actitud. Algunos alumnos pretenden llevar la razón, pese a que no la tienen. Me pregunto si sabrán ese detalle.
08/03/2013, 5.1 A (977-979) GCF

Todo objetivo de la confrontación entre el alumnado de clase, tiene como finalidad la búsqueda de una solución pacífica y dialogada del conflicto. Esto conduce a desarrollar la autonomía del alumnado.

Advierten que no pasan la pelota a todos los compañeros. Esto supone el enfrentamiento de dos posturas, por un lado, el alumnado competitivo que manifiesta que no se mueven lo suficiente, y por otro, el alumnado que no entiende esa postura y que quiere participar en el juego. Después de varias propuestas, todo el alumnado está de acuerdo que durante los diez pases, al menos es necesario ponerse de acuerdo en las normas y no crear conflictos.
11/03/2013 5.2 A (1050-1053) GCF

Una vez tranquilizada la clase, le he explicado la tarea, pero no han atendido y he tenido que volver a repetirlo. Tengo la sensación que no prestan atención y sólo espera a que le digas qué hacer, cómo y dónde.
08/05/2013, 7.6 B (2065-2067) GCF

Los conflictos que se producen en clase no siempre tienen unas características similares. Son el fruto de la confrontación de varios protagonistas con los que se debe actuar para la búsqueda de una solución. Los principales conflictos que surgen en el grupo-clase son disputas por la formación de grupos/ equipos y/o reglas de juego.

Surge un pequeño conflicto, J. no está muy contento con sus compañeros y la dinámica de trabajo del grupo. Él no quiere hacer las tareas que se han decidido en su grupo. La actitud que muestra en esta ocasión, es de poca colaboración. Se va con otro grupo a ver si puede participar con ellos. Se niegan a ello.
28/05/2013, 9.3 B (2772-2775) GCF

2.3.4. - La Reflexión en grupo (GCR)

Reflexionar en grupo es, más que para trabajar los problemas de clase (que también), es una estrategia muy válida para aprender a buscar soluciones entre todos los actores y actrices del proceso de enseñanza- aprendizaje de clase. Zabala (2002) apuntaba la necesidad de plantear conexiones entre el alumnado y el mismo con el profesorado como parte de la valoración del proceso educativo en clase. Esta intención se debe plasmar antes, durante y después de la sesión.

El clima de la sesión ha permitido atajar con fuerza los objetivos actitudinales, la atención plena en la misma, ha concedido la oportunidad de reflexionar y valorar adecuadamente sobre los aspectos indicados en dicha sesión.

22/10/2012, 1.2ª (054-056) GCR

No estoy muy satisfecho por el logro de los objetivos actitudinales. Tenemos que parar la sesión para reflexionar sobre los problemas existentes en la sesión.

12/02/2013, 3.8 B (763-764) GCR

Antes de bajar al patio, hemos conversado de las actitudes positivas y negativas del anterior trimestre. Con el objetivo de identificar y reflexionar lo "bueno" y lo "malo". El grupo participa en la propuesta aunque responden como si tuvieran las reflexiones aprendidas.

08/01/2013, 2.4 B (371-373) GCR

La reflexión conjunta, profesorado y alumnado, permite la valoración de las amenazas, fortalezas, debilidades y oportunidades que se presentan en la práctica educativa. Este proceso reflexivo nos traslada a un escenario donde el alumnado, junto al profesor, pueden evaluar las decisiones tomadas y, si éstas, nos ayudan a formar un grupo-clase más respetuoso.

Al comenzar a trabajar la ficha el alumnado se interesa por el trabajo de la misma y se convierte en un espacio de reflexión sobre el valor respeto. El trabajo de reflexión nos conduce a proponer la realización de un cartel sobre respeto en educación física.

01/02/2013, 3.5 A (613-615) GCR

Dedicamos el tiempo de clase a trabajar la segunda ficha de respeto. Con la misma dinámica de días anteriores: lectura colectiva, explicación y reflexión en grupo.

08/02/2013, 3.7 A (696-697) GCR

Durante la reflexión, podemos estudiar y analizar todas aquellas acciones realizadas en nuestro proceso educativo, con el objeto de conocer si nos han permitido conseguir nuestros objetivos.

Segunda parada para reflexionar sobre los problemas, que ha habido muchos roces y el alumnado quiere manifestarlos. Pero casi todos hablan de un hecho concreto, focalizando su discurso en la injusticia de lo sucedido e intentan justificarse. Intento que comprendan la importancia de reflexionar sobre lo que ha sucedido individualmente y si ese problema es generalizable, y es entonces, cuando podemos buscar soluciones.

08/03/2013, 5.1 A (980-984) GCR

Parte de nuestros objetivos como docentes es conseguir un desarrollo integral del alumnado, promoviendo el crecimiento de sus plenas capacidades dotándoles de instrumentos y mecanismos que le permitan guiar su conducta de un modo autónomo. Perseguimos una actitud crítica desde el gusto por reflexionar sobre todo aquello que acontece alrededor.

2.3.5.- Cohesión del grupo (GCH)

Carron, Brawley y Widmeyer (1998), definen la cohesión como "un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los

miembros". Esta tendencia puede oscilar en el tiempo (Carron y Brawley, 2000) y ha estado presente en nuestro estudio de un modo u otro.

Noto más cohesión del grupo en comparación con el otro sexto y sobre todo, con el inicio del curso.

22/10/2012, 1.2 A (054-056) GCH

Pero poco a poco, la atención se dispersa. Considero que han trabajado muy bien, y han aprovechado muy bien el tiempo dispuesto. Decido parar la actividad y proponer algo todos juntos, saliéndome del guión establecido en la sesión. Se decide por unanimidad jugar al Pelotazo, durante los cinco minutos de actividad, el grupo muestra una gran cohesión.

22/04/2013, 7.3 A (1854-1858) GCH

López y Frutos (2011) indican que *"la cohesión proporciona un mayor aprendizaje, una mayor satisfacción con el juego y con los compañeros, mayor creatividad, mejor comunicación, más sentimientos de seguridad, mayor adherencia al juego, y a las actividades"*, afirmación con la que coincidimos.

En definitiva, el comportamiento de la clase ha sido fabuloso. El clima de la sesión ha permitido atajar con fuerza los objetivos actitudinales, la atención plena en la misma, ha concedido la oportunidad de reflexionar y valorar adecuadamente sobre los aspectos indicados en dicha sesión.

22/10/2012 1.2 A (053-056) GCH

Al iniciar la sesión dando la explicación de lo que íbamos a hacer hoy, han estado preguntando lo que era el Acrosport durante todo el traslado hacia el pabellón. El grupo estaba más tranquilo de lo habitual, no se ha revolucionado mucho en clase y se ha podido cumplir con todos los ejercicios planificados.

15/01/2013, 2.6 B (440-444) GCH

2.4.- Grupos de clase & Profesor (GPR)

Atendiendo al proceso de interacción entre el alumnado y el docente, parte fundamental del hecho educativo, observamos ciertas peculiaridades propias del estilo de enseñanza de cada profesor. En el ámbito de la Educación Física y la actividad física y cercanos a nuestro rol, coincidimos con Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004) el entrenador *"debe enfatizar los logros autoreferenciados que se relacionan con el dominio de una habilidad, la diversión, el esfuerzo y el interés por la actividad en sí misma, sin concederle ningún valor subordinado a los resultados de la actividad física en relación a los demás"*.

En nuestro caso, la interacción con el grupo-clase, adopta una serie de roles dependientes de la propia dinámica, así es informador, motivador, reflexivo,...

2.4.1.- Informador (GPM)

Desde un planteamiento constructivista, la finalidad del docente es guiar al alumnado en su propósito de construir su conocimiento desde lo que sabe y que integre la nueva información que le llega. Existe la persistencia por motivar al alumnado a aprender a aprender, buscando un proceso de reflexión y dialéctica consigo mismo. Verbos tales como, deducir, investigar,

reflexionar, indagar, concluir, buscar y/o elaborar, son procedimientos que se deben trabajar en el aula y por tanto, en ausencia de la fuerza necesaria de la información verbal para que el alumnado construya su conocimiento, la demostración se convierte en una estrategia didáctica muy adecuada en estos casos

Una vez finalizada la explicación, doy comienzo a la explicación de la sesión y las normas del juego que vamos a practicar a continuación. Prestan atención pero no son capaces de entender la dinámica del mismo de un modo abstracto. Les hago una demostración y la cosa queda clara.

10/12/2012, 2.2 A (243-246) GPM

A continuación, explico el juego de la Defensa del Castillo. Este juego es una modificación de otro que conocí anteriormente. Casi se podría decir que es de mi propia hornada.

El alumnado rápidamente comprende la dinámica de juego. Sobre todo, la importancia de la estrategia como equipo para poder capturar las partes que componen el castillo sin ser atrapados por los defensores.

19/12/2012, 2.4 A (355-359) GPM

2.4.2.- Mediador (GPR)

Los retos profesionales actuales del profesorado no sólo pasan por mejorar el aprendizaje del alumnado. Envueltos en la Sociedad del Conocimiento, la información está al alcance de todas las personas que tengan acceso a internet. En su nuevo desafío, se plantean aspectos como el desarrollo de la inteligencia emocional y/o la convivencia escolar.

Una de las primeras funciones que se le atribuye aun docente es mediar entre lo que debe aprender el alumnado (qué aprender, el modo y el cómo se aprende, etc...) y las capacidades reales que tiene. No debe olvidar dotar al alumnado de herramientas e instrumentos para aprender, permitiendo que sea el mismo quien trate de localizar soluciones ante las cuestiones que se le plantean (Román y Díez, 2008).

Poco a poco, la idea de no necesitar un árbitro sobrevuela la sesión. Decido no forzar esa reflexión porque pienso que estaría influenciando negativamente el libre pensar del alumnado. Aunque no se llegó a esa reflexión, el alumnado concluye diciendo que es necesario respetar las normas y reglas del juego para su normal desarrollo.

14/03/2013 5.3 B (1135-1138) GPR

En un lance del juego, actúo de árbitro y elimino a varios porque no han llegado a las bases correspondientes. Esto les supone un problema que manifiestan porque son varios jugadores y de los más habilidosos. Tras sus primeras quejas les explico que dicto lo que he visto, sin inclinarme sobre ningún equipo. Recapacitan aunque que tengo la sensación que no continúan con las quejas porque he sido yo quien ha marcado la falta.

19/03/2013, 6.1 B (1249-1250) GPR

Las decisiones arbitrales no muy importantes, no suponen un problema. Se lo toman bien y aceptan las decisiones. Dialogan buscando una solución. Pero cuando hay dudas, el alumnado me pregunta a mí. Persiguen que me posiciono.

03/04/2013, 6.4 B (1510-1512) GPR

Pero también el profesor es un mediador dentro de los conflictos que surgen en el día a día. Se convierte en un tercer agente que modula el conflicto para que este tenga un desenlace positivo y todo aquello que se produzca en el aula sea susceptible de ser educativo.

Javier ha tenido un encontronazo con Antonio por el tema del reparto de papeles. Esto ha supuesto un momento de tensión porque Javier no suele controlarse y rápidamente, comienza a llorar y tiene muy mal genio. Al final, después de ponerme serio con él, ha entrado en razón, participando en la actividad.
23/05/2013, 9.2 B (2690-2693) GPR

Es evidente que el rol de mediador tiene una relevancia en el aula muy importante, la visión del docente le permite seleccionar y actuar en aquellas situaciones conflictivas para que el alumnado pueda utilizarlas como un proceso de adquisición de las necesarias habilidades comunicativas y de relación para promover la convivencia en el aula.

2.4.3.- Reprende (GPÑ)

En algunas ocasiones el docente debe parar la sesión para reprender al grupo de alumnado, la mayoría de las veces por comportamiento inadecuado. No tiene otro objetivo que llamar su atención y tratar de modificar las conductas negativas que entorpecen la convivencia.

Tengo que comenzar la sesión llamando la atención del grupo, sin centrarme en ninguno en especial.
08/05/2013, 7.6 B (2054-2055) GPÑ

El grupo de los chicos del B, están muy revoltosos. Sobre todo S.G. que está muy contestón y quiere poner la nota graciosa a los comentarios de clase. Al observar la actitud de ese grupo de chicos y recordar la anterior sesión, decido ser más serio desde el inicio. Les marco rápido el camino a seguir. Este detalle parece que convence a las chicas en general, que muestran el apoyo a esta actitud: "Eso, que luego no dejáis dar clase".
09/05/2013, 8.1 A y B (2108-2113) GPÑ

Observo al grupo un tanto entretenido pasándose mensajes con unos papeles. Se ríen entre ellos, tengo la sospecha que se trata de temas sentimentales. Esta actitud me obliga a ponerme serio. Tengo que llamarles la atención. G. comienza un pulso dialéctico conmigo, intentando quedar por encima de mí.
22/05/2013, 9.1 B (2596-2599) GPÑ

R. se acerca a hablar conmigo sobre lo sucedido el día anterior. Le he impuesto un trabajo: tiene que estar junto a mí toda la sesión para conversar sobre cómo afronta su relación con los compañeros/as. No le gusta.
14/06/2013, 10.3 A (3079-3081) GPÑ

2.4.4.- Reflexivo (GPX)

El espacio que se configura en el proceso de reflexión entre el alumnado y el docente, pone de manifiesto las evidencias de aprendizaje del alumnado y muestra el verdadero valor del proceso cómo instrumento de evaluación.

Antes de bajar al patio, hemos conversado de las actitudes positivas y negativas del anterior trimestre. Con el objetivo de identificar y reflexionar lo "bueno" y lo "malo". El grupo participa

*en la propuesta aunque responden como si tuvieran las reflexiones aprendidas.
08/01/2013, 2.4 B (368-370) GPX*

*La reflexión con el alumnado nos ha propiciado un cambio de actitud y han estado trabajando. Se han minimizado los problemas.
El cambio de actitud ha traído una mayor implicación del alumnado en la tarea. Han jugado juntos y se podía observar como prestaban atención al cumplimiento de las normas.
01/02/2013, 3.5 A (621-624) GPX*

El docente reflexivo persigue en todo momento la intención de mejorar en su práctica docente. Analiza y estudia cada elemento del proceso de enseñanza- aprendizaje en busca de las conclusiones que guíen su ejercicio profesional. En todo momento considera muy importante que el proceso se lleve a cabo junto al alumnado, como un ejemplo de modelo de aprendizaje.

*Dedicamos el tiempo de clase a trabajar la segunda ficha de respeto. Con la misma dinámica de días anteriores: lectura colectiva, explicación y reflexión en grupo.
El trabajo con el alumnado nos deleita con ideas muy interesantes. En general, el alumnado reconoce que hay indicadores que no se hacen. Aunque saben y reconocen las actitudes positivas al respeto pero no las hacen. Esta paradoja conduce al alumnado a reflexionar profundamente sobre eso.
08/02/2013, 3.7 A (693-697) GPX*

*En definitiva, la sesión no ha servido para nada aparentemente. Hemos trabajado la socialización, el alumnado lo tenía claro y al final, a la hora de ponerlo en práctica, nadie ha hecho nada de lo que hemos hablado. Y me pregunto, ¿sirve de algo las tareas conceptuales que se plantean en clase?
12/04/2013, 6.7 A (1648-1651) GPX*

2.4.5.- Retroalimenta (GRR)

La retroalimentación o feedback externo que recibe el alumnado tiene dos principales agentes. Por una parte, le llega la información que le comunica el docente en el desarrollo de la sesión y, por otra, el grupo de iguales también le suministra información. En todo momento, el alumno o alumna espera información del profesorado acerca de su ejecución o conducta en la clase.

*Se agobian porque quieren realizar la actividad al primer intento. Esto me obliga a ir grupo por grupo, uno por uno, explicando y reforzando la actividad. A medida que algunos compañeros consiguen realizar el malabar con tres pelotas, lo manifiestan públicamente y el grupo se motiva más. Pero poco a poco, la atención se dispersa. Considero que han trabajado muy bien, y han aprovechado muy bien el tiempo dispuesto. Decido parar la actividad y proponer algo todos juntos, saliéndome del guión establecido en la sesión.
22/04/2013, 7.3 A (1851-1856) GRR*

*Hoy están menos motivados, comentan en voz alta: Maestro, esto es muy difícil!!!!
Al estar menos, puedo ir individualmente corrigiendo la técnica y esto les motiva. Se nota que son menos, puedo atenderlos mejor. Incluso, se nota menos jaleo.....
26/04/2013, 7.4 A (1897-1899) GRR*

*Voy pasándome por cada grupo para interesarme por su trabajo, el alumnado está caracterizando a cada personaje. Alberto, Daniel y Mario están trabajando muy bien, solo les ha faltado Germán y esto no les supone un problema.
31/05/2013, 9.3 A (2726-2728) GRR*

Anteriormente apuntábamos al proceso de transmisión de información entre el docente y el alumnado. En nuestro caso, el proceso no sólo se ajusta a la comunicación verbal sino que el feedback puede llegar desde multitud de modos. A veces con una mirada o gesto se suministra la necesaria información para establecer una comunicación entre el docente y el discente (Galera, 2001)

2.4.6.- Motiva (GMV)

El docente que motiva persigue promover en el alumnado el gusto por aprender. Dotarle de razones para suscitar el gusto por aprender. En parte, el desarrollo de la competencia aprender a aprender, tiene en la motivación un elemento relevante a tener en cuenta.

En nuestro ámbito, coincidimos con Sáenz-López, Ibáñez y Jiménez (1999) cuando manifiesta *“la motivación es un aspecto un tanto paradójico en las clases de Educación Física. Por una parte, los alumnos están especialmente motivados en comparación a otras áreas de conocimiento, pero por otra, puede dificultar el control del grupo”*.

El alumnado obtuvo en las actividades propias del programa una motivación extra.

*Algunos alumnos se afanan por mostrarme lo que saben hacer. A medida que los observo, se observa que les recompensa. Se motiva más en la tarea. Por último, les pido que se inventen normas y reglas para esta actividad. Tales como número de toques y formas de golpeo.
09/05/2013, 8.1 A y B (2146-2149) GMV*

*Paro para dar paso a otra actividad de la sesión y explico otra vez la técnica básica de golpeo. El alumnado atiende. Quieren jugar conmigo, dicen que soy muy bueno y que así se mantiene más tiempo la pelota en juego.
14/05/2013, 8.2 B (2263-2265) GMV*

*La sesión ha ido muy bien. Hemos acabado antes de lo esperado. El alumnado tiene como tarea realizar las propuestas de mejora. Como premio por su atención, les invito a jugar juntos en el patio. No queda tiempo para avanzar la tarea de la siguiente sesión. Considero importante, dedicar el tiempo a la práctica lúdica junto a ellos.
30/05/2013 9.4 B (2843-2845) GMV*

*El alumnado se muestra preocupado por las pruebas. Mientras preparo los conos, se pueden oír comentarios relativos al posible resultado de las mismas. Están intranquilos por si no superan sus marcas iniciales. Algunos incluso, me preguntan por la marca inicial. No las recuerdan. Yo les indico que van a superarlas porque hemos trabajado duro durante este curso, esto les motiva mucho.
14/06/2013, 10.3 A (3035-3039) GMV*

2.5.- Grupo clase & Actividades complementarias (GAC)

2.5.1.- Visita a La Alhambra (GAAH)

La Alhambra de Granada está declarada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como Bien del Patrimonio de la Humanidad. Esto le dota de un carácter único y excepcional como marco incomparable para la realización de alguna actividad educativa.

A grande rasgos, la Alhambra o castillo rojo, es considerada una ciudad palatina andalusí de construcción progresiva a lo largo de los años que estuvieron los árabes en España. La belleza y grandiosidad es una de sus características más llamativas que rivalizan con la percepción de la construcción y decoración interior. La localización está en el monte Sabika y muestra un castillo que gobierna las tierras granadinas.

Como actividad complementaria, se ha programado y llevado a cabo una visita guiada por parte del profesorado al alumnado de 6º A y 6º B. Los preparativos y la visita han sido de gran agrado por parte del alumnado.

Comenzamos la clase conversando sobre el viaje a la Alhambra que vamos a tener en una semana.

22/03/2013, 4.3 A (861-862) GAAH

La clase ha comenzado con el alumnado muy interesado en la actividad de la Alhambra. La organizo y está inmersa dentro de esta unidad didáctica. El alumnado tenía multitud de preguntas sobre la organización y, sobre todo, la ropa que deben de llevar.

26/02/2013, 4.4 B (933-935) GAAH

También, hemos aprovechado el tiempo para hablar de la excursión realizada a la Alhambra. El alumnado ha manifestado su satisfacción por la visita y comenta algunos aspectos interesantes de la misma.

04/03/2013, 4.4 A (910-912) GAAH

La sesión ha comenzado hablando de la salida a la Alhambra. Han manifestado la satisfacción por la salida que hicimos. Sobre todo la experiencia de ir libremente, sin guía sino con las explicaciones del maestro.

05/03/2013, 5.1 B (993-995) GAAH

2.5.2.- Salidas al medio natural (GAMN)

Las actividades de reforestación y excursiones al medio natural forman parte del Proyecto de Centro, con una clara intencionalidad de Educación Ambiental, suponen una excelente oportunidad de traer un pedazo de naturaleza al grupo-clase y con el objeto de trasladar los aprendizajes a un contexto real.

Al alumnado todo lo que signifique salir del entorno del centro les motiva mucho y manifiestan en todo momento su interés por la realización de dichas actividades. En estas

salidas aprovechamos también para la realización de actividades específicas del programa de Educación Física.

Me interrumpen preguntando por la actividad de la reforestación, comento que se realizará al día siguiente. Están expectantes por realizar la actividad.
15/04/2013, 7.2 A (1704-1795) GAMN

El día de excursión ha comenzado preparando los últimos aspectos organizativos en el centro educativo. El alumnado estaba muy nervioso, algunos de ellos han venido varias veces en mi busca, para comentarme las ganas que tenían de salir de excursión.
29/05/2013, 8.3 A y B (2282-2284) GAMN

Hoy nos hemos desplazado ambos cursos a un monte público cercano del centro educativo para realizar una reforestación. Esta actividad está dentro de las actividades complementarias contempladas en la programación de educación física. La actividad ha ocupado toda la franja horario lectivo, más o menos, y ha supuesto trabajar aspectos relacionados con la EF y que no son fácilmente trabajables en las clases habituales del patio.
16/04/2013 (1728-1733) GAMN

Hemos organizado el trabajo para comenzar con la reforestación. Se agrupaban por amistad y comenzaban con la plantación.
16/04/2013 (1756-1757) GAMN

Estas actividades pretenden llegar a toda la Comunidad Educativa, con la finalidad de crear una reflexión sobre hacia la verdadera situación del entorno inmediato y asuman la responsabilidad, por su parte, sobre la situación real de mismo.

2.5.3.- Visita al centro We (GACW)

El centro deportivo WE, es más que un gimnasio donde los socios realizan sus rutinas de ejercicio físico, yace uno de los centros deportivo y ocio más grande de Andalucía. La variedad de sus actividades contempla un programa educativo denominado WE EDUCA, atiende al colectivo escolar y pretende desarrollar jornadas de ocio y actividad física con el claro objetivo de promover la salud.

Nuestro centro escolar se ha acogido a este programa, realizando la visita del alumnado de 5º curso y parte del alumnado de 6º el día 24 de mayo. El alumnado aunque conoce que la actividad está diseñada para sus compañeros de 5º curso, trata de convencer al profesor para ampliar la actividad al alumnado de 6º.

Algunos alumnos me preguntan por la actividad del WE. Se han enterado que voy a preparar una salida extraescolar al centro deportivo We y quieren participar. Les explico que estaba programada para quinto de primaria, porque ellos tenían la actividad fin de curso. Como hay bastante interés, les comunico que intentaré modificar la actividad para que pueda ir el alumnado de sexto que quiera.
05/03/2013, 5.1 B (993-997) GACW

Antes de comenzar con la sesión, explico lo de la actividad del WE. El alumnado está muy interesado en ir a visitar el centro deportivo WE.
23/04/2013, 7.4 B (1916-1917) GACW

Preguntan sobre la excursión al centro deportivo WE, saben que no es una actividad para ellos, pero las plazas sobrantes serán sorteadas entre el alumnado de sexto.
06/05/2013, 7.6. A (2020-2021) GACW

Comenzamos la sesión con una batería de preguntas por la excursión del próximo día al centro deportivo WE. Casi todas están orientadas a qué ponerse, la ropa necesaria y si vamos a tener actividades en la piscina.
23/05/2013, 9.2 B (2678-2681) GACW

La visita al centro WE fue muy satisfactoria, así lo expone el alumnado asistente. El comportamiento fue muy bueno.

La sesión comienza contando las experiencias de la excursión en el centro deportivo WE. El alumnado se lo pasó muy bien, y lo manifiesta en clase.
27/05/2013 9.2 A (2642-2643) GACW

2.5.4.- Feria de la Ciencia (GAFC)

La Feria de la Ciencia es un proyecto de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular de gran calado en el centro educativo. Lleva varios años siendo un éxito en el centro educativo, a tal magnitud, que se ha extendido a toda la localidad. Consiste en la puesta en escena de la enseñanza y aprendizaje de la ciencia desde una perspectiva participativa y colaborativa entre el alumnado del centro educativo.

Todo el alumnado del centro está inmerso en la actividad que lleva a los docentes a preparar la Feria desde el inicio del curso. El tutor del grupo selecciona una temática a trabajar con experimentos, por ejemplo: imanes, microscopía o electricidad. Dicha temática es trabajada en clase y se preparan experimentos alusivos para mostrarlos el día de la Feria en el stand de cada curso. Dirigido a todo el alumnado, se persigue acercar la ciencia al alumnado de un modo lúdico y diferente a lo habitual.

Al llegar a clase, observo al alumnado un tanto dormido. Aunque tardan un rato en sentarse y atender. Están en sus cosas. Al día siguiente comienza la semana de la ciencia y han estado preparando sus experimentos.
23/04/2013, 7.4 B (1910-1912) GAFC

Esta sesión se ve inmersa en la Feria de la Ciencia, un evento con mucha tradición en este centro y que suele cortar el ritmo habitual del centro. Solicito poder continuar con el programa. El grupo no quiere perder la sesión de educación física. El hecho de comenzar la sesión les supone un alivio porque pensaban que perdían las sesiones de clase.
22/04/2013, 7.3 A (1827-1830) GAFC

2.5.5.- Salidas a la piscina municipal (GAPI)

Dentro de nuestro Programa de Intervención hay previstas diversas salidas a la piscina municipal, para profundizar en el aprendizaje o perfeccionamiento de la natación. Es una actividad que les encanta.

La clase comienza con mucho revuelo porque quieren saber cuándo vamos a ir a la piscina este mes.

03-12-2012, 2.4.A (212-213) GAPI

Comenzamos la clase preparando la salida a la piscina que realizaremos en breve. El alumnado está nervioso por la actividad.

11/12/2012, 2.1 B (242-243) GAPI

Casi todas las preguntas están orientadas a qué ponerse, la ropa necesaria y si vamos a tener actividades en la piscina. Se les nota las ganas de ir.

23/05/2013, 9.2 B (2678-2679) GAPI

2.6.- Grupo clase & Actividad física para la ocupación constructiva del ocio (GEO)

Coincidimos con Torres-Guerrero (1999) cuando afirma que “*el objetivo principal de toda pedagogía del tiempo libre es iniciar a los niños y jóvenes en un estilo de vida, en una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana. Más que de poner a su disposición una serie de actividades de tiempo libre, se trata de prepararles para el uso de la libertad, de agudizar su curiosidad, de formar su juicio crítico*”.

No se persigue resolver y organizar el tiempo del libre del alumnado sino dotarle de las herramientas necesarias para que disponga su ocio y tiempo libre de un modo constructivo (Torres-Guerrero, 1999), beneficioso para su salud y que le aleje de situaciones de riesgo.

2.6.1.- Actividad física libre (GELI)

El ocio, en definitiva, no supone una acumulación de actividades que ocupen el tiempo libre, sino que requiere una organización que atiendan a todas sus necesidades. Los docentes y demás profesionales del área, tiene ante sí uno de los mayores retos y desafíos del área. Educar hacia la construcción del ocio es un claro intento por trasladar todo lo aprendido en clase hacia el beneficio directo del alumnado. La mayor de las conquistas es aquella que, de un modo sigiloso, adquiere una fuerza que la mantiene como un hábito, en este caso saludable. Para ello, cuando las actividades docentes lo permiten, se les propia al alumnado tiempo libre al final de las clases para que puedan elegir la actividad física que deseen practicar.

Ante el buen desarrollo de la sesión, les permito un pequeño espacio de tiempo libre para jugar entre ellos. El alumnado lo toma con alegría y rápidamente se organizan para jugar.

La sesión ha ido muy bien y estoy bastante satisfecho por el comportamiento de la clase en general.

18/12/2012, 2.3 B (340-343) GELI

Como la sesión ha ido muy bien, les permito 10 minutos de tiempo libre final. Con el objetivo de terminar la sesión con buenas vibraciones entre los compañeros y las compañeras. Les alegra la decisión y se ponen rápidamente a organizarse, pero no son efectivos, pasa el tiempo y no han conseguido jugar durante ese tiempo. Salvo los chicos que corrieron rápidamente para jugar a fútbol.

21/03/2013, 6.2 B (1329-1333) GELI

En vista del poco tiempo que restaba de clase, les doy tiempo para practicar el deporte que les apetezca. Se vuelven a formar pequeños grupos de amigos/as y practican libremente actividad física.

12/04/2013, 6.7 A (1627-1629) GELI

Al finalizar la clase, los grupos me han pedido material para practicar su coreografía para el próximo día. Hemos quedado en el recreo para recoger el material.

Al final, sólo han venido los grupos de las chicas.

30/04/2013, 7.5 B (2002-2004) GELI

2.6.2.- Educación constructiva del ocio (GEOC)

Camerino y Castañer (1994), ponen especial énfasis en resaltar que las prácticas de actividad física orientada a la ocupación del ocio, se caracterizan fundamentalmente por la “flexibilidad de interpretación y cambio de reglas, que permiten la continua incorporación de formas técnicas y de comportamientos estratégicos, capacidad de aceptación por parte de los participantes de los cambios de roles en el transcurso de la actividad”. Estas características las podemos encontrar en el estudio.

Para conseguir la atención les he pedido que propusieran un juego popular de los que habíamos hablado en clase, pero querían jugar a bote- botella. Tras hablar un rato con ellos, y manifestarme que suelen jugar a ese juego en verano con todos los amigos del pueblo en la plaza, he decidido que jugaran con sus compañeros de tercero. Principalmente, porque suponía una transferencia directa de un contenido a la construcción directa de su tiempo libre y de ocio. Siendo esto, uno de los objetivos generales de la programación.

18/02/2013, 4.2 A (828-833) GEOC

El devenir de la sesión va estar determinado en la preparación de la sesión cuarta donde ellos tienen que jugar con el alumnado de infantil. La sesión es un ejemplo de transmisión de los juegos populares, tal y como se produce en la vida real.

22/03/2013, 4.3 A (863-865) GEOC

Aprovechamos la posibilidad de charlar sobre los deportes y juegos de para ocupar el ocio y el tiempo libre en el veraneo.

18/06/2013, 10.5 B (3189-3190) GEOC

Parte de los contenidos que el docente debe escoger para su planificación, debe atender a aquellos que le acerca al entorno inmediato del alumnado. Los juegos y deportes autóctonos de la zona u otros con similares características (habituales en la zona), permiten al docente acercar la clase a los intereses del alumnado.

2.7.- Grupos de clase & Autoconcepto y autoestima (GAA)

Nos identificamos con la definición de Branden (2004) cuando indica que “la autoestima es la suma de la confianza y el respeto por uno mismo. Refleja el juicio implícito que cada uno hace de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida (para comprender y superar los problemas) y de su derecho a ser feliz (respetar y defender sus intereses y necesidades)”.

La adolescencia es una etapa muy sensible en el desarrollo de la personalidad, coincidimos con Giró (2007) cuando reseña que “la persona necesita hacerse con una firme

identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro". El alumnado está en pleno proceso de adquisición de la autonomía necesaria para el paso a la adultez (Cuesta, 2013). Durante el desarrollo de nuestro programa, la mejora de la autoestima del alumnado ha sido una cuestión primordial, supeditando a cualquier otro aspecto del mismo.

Nadie se queja, y tampoco es sólo una cuestión de chicos, lo hacen también las chicas. Eligen a quien salvar en función de su nivel de juego. Esta apreciación la hace quien consigue la vida. Esto supone una actitud negativa para el autoconcepto y la autoestima de los quemados.

03/04/2013, 6.4 B (1498-1501) GAA

Las parejas se motivan realizando las actividades, al observar que pueden realizarlas aunque inicialmente las consideraban muy difícil. Esto me transmite que son actividades significativas para su autovalía y que de algún modo, contribuirán a la mejora de su autoestima, aunque creo que la mejora será correspondiente a la autoestima momentánea.

18/04/2013, 7.3 B (1876-1879) GAA

Una buena autoestima es el mejor de los tesoros que puede tener un alumno/a. Le permite ser fuerte ante las vicisitudes de la vida adolescente, aprovechar sus capacidades para aprender y ser feliz sin prestar atención a las debilidades. Le encamina hacia una adultez constructiva y productiva (Collado-Fernández, 2005). Algunas de las actividades que se desarrollan en el centro tienen como propósito atender esa demanda.

En la sesión de hoy, una monitora del centro ha pedido un poco de tiempo para mostrar un ejemplo de su actividad extraescolar llamada El taller de los sentimientos.

Esto consiste en una actividad lúdica, fuera del horario escolar, donde se trabajan aspectos relacionados con los valores educativos y la mejora de la autoestima.

15/03/2013 5.3 A (1099-1102) GAA

Este día, nos visita una monitora del ayuntamiento para dar a conocer un taller de sobre las emociones y la autoestima, me ha parecido muy interesante y va a hacer una demostración de sus sesiones del taller al alumnado. El objetivo del taller es, mediante juegos, enseñar a los chicos y chicas a gestionar las emociones.

14/03/2013, 5.3 B (1172-1175) GAA

Nuestro esfuerzo se focaliza en ayudar y colaborar en reformar la autoestima de nuestro alumnado, con el convencimiento de la mejora plausible, que supone tal esfuerzo.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: EL ALUMNADO CONSIDERADO INDIVIDUALMENTE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“En muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo, internacionalmente, cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos”
AINSCOW, M. (2007)

La realidad educativa presenta una diversidad cultural propia del carácter dinámico de las sociedades actuales. Cada vez, las aulas de los centros educativos muestran mayor pluralidad étnica y cultural, suele estar acompañada de modos de entender el mundo muy distintos a los autóctonos, incluso, la variedad de idiomas comienzan a ser una realidad palpable. Este hecho, unido a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales, nos esboza un espacio de trabajo que no queda ajeno a la planificación y organización del docente. Convirtiendo en un reto, trasladar al alumnado la oportunidad de desarrollar todas sus capacidades (González-González, 2008).

Este escenario exige un concepto de inclusión muchos más amplio y que tenga la mirada puesta en la completa integración de todos los alumnos y alumnas (Aiscow, 2007). Reclama una educación comprensiva que atienda a todas las necesidades reales de los protagonista del aula, desafiando cualquier tipo de exclusión, sea del tipo que sea (Parrilla y Susinos, 2004).

El paso de la teoría a la práctica es un largo camino que aún debemos de recorrer en los colegios. El docente tiene que prestar especial atención a la singularidad de su alumnado y comprender que su aula es un entorno donde hay una gran diversidad que la hace única. Diversidad que debe estar presente en los desarrollos curriculares, que evite los distintos modos de exclusión (Escudero, 2005). El docente tiene que organizar el currículo para que todo el alumnado pueda acceder a él, partiendo de su nivel y comprendiendo su dificultad (si la hubiese) para su acceso. En ese caso, la escuela se convertiría en la mayor medida correctora de las desigualdades sociales.

Del análisis del Diario del profesor en relación al alumnado considerado individualmente y su comportamiento ante el programa de intervención, hemos definido las siguientes categorías y subcategorías para este campo.

Tabla VI.3a.- Categorías y subcategorías establecidas en el Campo 3: El alumnado considerado individualmente & Programa de intervención				
CAMPO 3:	ALUMNADO CONSIDERADO INDIVIDUALMENTE & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	3.1.- Comportamientos que afectan a la convivencia ay al desarrollo del programa de intervención (ACC)	3.1.1.- Disrupción en el aula	ACD	
		3.1.2.- Problemas de disciplina	ACPD	
		3.1.3.- Comportamientos violentos	ACCV	
		3.1.4.- Problemas de integración (ACI)	La E. Física como medio de integración	ACIF
			Cambio de actitud	ACCC
		3.1.5.- Problemas de salud	ACSA	
	3.2.- Tipología del alumnado en la clase de Educación Física (ATA)	3.2.1.- Alumnado líder	ATAL	
		3.2.2.- Alumnado motivado	ATAM	
		3.2.3.- Alumnado apático	ATAA	
		3.2.4.- Alumnado colaborador	ATAC	
		3.2.5.- Alumnado medio	ATAM	
		3.2.6.- Alumnado maduro	ATAD	
		3.2.7.- Alumnado competitivo	ATAT	
	3.3.- Subgrupos de género (ASG)	3.3.1.- Las chicas	ASCA	
		3.3.2.- Los chicos	ASCS	
	3.4.- Alumnado considerado individualmente & Autoconcepto y autoestima		AAA	

3.1.- Comportamientos que afectan a la convivencia y al desarrollo del programa de intervención (ACC)

Moreno-Olmedilla (1999) dice que *“Una de las primeras dificultades a las que nos enfrentamos al comenzar a analizar los fenómenos de supuesta violencia en la escuela es a la de la imprecisión en el lenguaje. En efecto, no podemos considerar dentro de la misma categoría un insulto u otra falta más o menos leve de disciplina o, por ejemplo, un episodio de vandalismo o de agresión física”*.

A partir de las definiciones de la noción de agresión que enumera Gómez-Rijo (2006), entendemos que, en general, es una conducta o acto intencional con la finalidad de provocar

daño o dolor. Aunque de todas ellas, citamos “nos resulta la de Bredemeier (1994) la más acertada, porque destaca la agresión como un acto hostil y coercitivo iniciado con la intención de causar dolor o daño, lo cual nos facilita saber las características y la finalidad de dicho acto”. De igual modo, Gómez-Rijo (2006) atiende a la noción de agresividad, manifestando que “podemos diferenciar entre reactiva e instrumental. La diferencia entre ambas es que en la segunda la meta no es disfrutar con el sufrimiento de la otra persona, sino que es el medio para lograr otro fin (como puede ser ganar un partido, o recibir una compensación económica)”.

Atendiendo a la clasificación de Moreno-Olmedilla (1999), el autor reseña seis categorías de comportamiento antisocial, de interés para nuestra investigación:

- A: Disrupción en las aulas
- B: Problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado)
- C: Maltrato entre compañeros (*bullying*)
- D: Vandalismo y daños materiales
- E: Violencia física (agresiones, extorsiones)
- F: Acoso sexual

3.1.1.- Disrupción en el aula (ACD)

El problema de la disrupción en el aula es una cuestión propia del entorno del grupo-clase. La problemática atiende a las dificultades que se presentan, en alguna ocasión en el aula, para continuar la sesión. Un pequeño grupo de chicos y chicas o, incluso, la individualidad singular de alguno de ellos/as, impide que se puede continuar con el normal desarrollo de clase. Los docentes se ven obligados a poner en juego una serie de medidas para modificar este comportamiento singular:

NIRG ha estado muy revoltosa casi toda la clase, tuve que llamarle la atención cuando estaba explicando la sesión, bajando hacía el patio y en el tiempo final de clase. Me recuerda a la “típica” alumna de primer ciclo de Secundaria.
13/12/2012 2.2 B (3636-3638) ACD

JAS es un alumno con un carácter difícil de llevar. Es bastante activo y le gusta ser el centro de atención en todo momento. Suele interrumpir la clase con algún comentario sobre sí mismo. Incluso, es de los chicos que llama la atención a los compañeros que no están prestando atención.
29/01/2013 3.5 B (3724-3726) ACD

IB, un alumno conflictivo. Le gusta llamar la atención a toda costa, un tanto agresivo, necesita poner el punto final a todas las conversaciones, aunque sean una regañina del profesor. No acepta aquello que no le agrada, y suele quejarse de las actividades de educación física que le gustan.
18/04/2013 7.3 B (3931-3933) ACD

Los comportamientos disruptivos nos pueden establecer dos visiones de un mismo problema. Por una parte, el origen puede estar determinado por las características singulares de

un alumno/a y, por otro, la dificultades que se presentan para desarrollar las relaciones grupales entre el alumnado.

*JFCG siempre quiere ser el actor principal de cada juego.
22/10/2012 1.1 A (3509) ACD*

*Es significativa la figura de JAS, la llegada al inicio del curso, los problemas de integración en el grupo y sus cualidades físicas, han marcado situaciones donde J., intentaba fanfarronear de sus marcas como mecanismo de defensa ante el bloqueo de sus compañeros de clase.
22/11/2012 1.5 B (3552-3554) ACD*

*Algunos alumnos como SLGR y JFCG iban comentando que ejercicios hacían en su equipo para calentar. A estos alumnos les gusta tomar el protagonismo en clase.
23/11/2012 1.6 A (3565-3566) ACD*

En ocasiones, las situaciones disruptivas de algunos alumnos o alumnas suelen un intento de llamar la atención, tanto al profesorado, compañeros/as o a las familias.

3.1.2.- Problemas de disciplina (ACPD)

Entendemos que los problemas de disciplina son aquellos que afectan a la convivencia, la falta de respeto hacia a los compañeros/as y/o el profesorado y que supongan algo más que un problema de disrupción en el aula. Generan mucho estrés al profesorado y pueden ocasionar graves problemas de convivencia en el aula o de aprendizaje.

*FJUL ha tenido que ser expulsado de clase durante unos minutos porque no paraba de hablar con los compañeros y no prestaba atención.
25/10/2012 1.2B (3534-3535) ACDP*

*Hoy ha habido problemas con SGM y SCA. Durante el tiempo en la clase he tenido que llamarles la atención por molestar a los compañeros, en especial a JAS.
17/01/2013 3.1 B (3680-3682) ACDP*

La disciplina en el aula y el cumplimiento de la normas de convivencia por parte del alumnado, generan un ambiente de aprendizaje bastante bueno. Pero las “balsas de aceite” no existen en educación y el conflicto forma parte del propio proceso y el cumplimiento de las normas no siempre se logra, surgiendo por tanto problemas en el aula.

*SGM es un alumno que viene presentando problemas desde hace varios años. El curso pasado cuando lo conocí, ya estaba dando problemas de conducta con sus padres y habían llegado al centro.
29/01/2013 3.5 B (3729-3730) ACDP*

*JLP e IB han tenido un pequeño rifi-rafe en clase. IB tiende a ser demasiado competitivo y J., por lo poco que he podido observar (ha estado de baja por enfermedad mucho tiempo) tiende a agobiarse con facilidad. Ante los malos gestos de IB, JLP ha reaccionado insultando fuertemente. No es la primera vez que lo hace.
14/03/2013 5.3 B (3821-3824) ACDP*

3.1.3.- Comportamientos violentos (ACCV)

Olweus (1993, citado por Benítez y Justicia, 2006) concreta la noción de maltrato entre iguales, como “el conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupo de personas, de forma hostil y abusando de un poder real o ficticio, dirige contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño”. Estos comportamientos violentos se generan por la falta de autocontrol de algunos alumnos/as en concreto.

Hoy ha habido un altercado con JAS, al realizar una figura, éste se ha caído y comentaba que le habían pegado patadas. Se ha puesto muy furioso con los compañeros, ha tenido un “arranque” muy agresivo.

15/01/2013 2.6 B (3683-3685) ACCV

El problema más serio se ha producido en el porche cuando SCA, en venganza por la regañera de clase, ha propinado una patada a JAS, buscando que no sea vista por mí. Este hecho no había sido aislado, JAS se había quejado con anterioridad de empujones en la fila.

17/01/2013 3.1 B (3691-3693) ACCV

El alumnado puede desarrollar la capacidad de autocontrol pero tiene que ser desarrollada junto a la familia y, sobre todo, el profesorado. Éste le puede brindar ayuda para que establezca un modo constructivo de resolver conflictos, trabajando el valor de la empatía y que sepa ponerse en el lugar de los demás. Consideramos que el control personal es parte del desarrollo personal de cada persona hacia una actitud responsable que le permita decidir las reacciones ante determinadas situaciones. En algunas ocasiones, el profesor tiene que intervenir porque la convivencia no es una tarea sencilla.

JAS hoy ha tenido un rífo-rafe con JGS, han discutido, no sé la razón porque estaba alejado, pero he tenido que intervenir.

24/01/2012 3.2B (3706-3707) ACCV

Hoy no ha asistido a clase RFH. Este alumno presenta problemas de convivencia con sus compañeros, suele pegar para llevar la razón y se impone ante ellos con la fuerza.

11/03/2013 5.2 A (3796-3797) ACCV

Hoy R.F.H. está muy agresivo, ha tenido un incidente con MFR. Muestra mucha agresividad con sus compañeros/as. A lo largo de la sesión ha tenido otro incidente más fuerte con otro compañero, le ha pegado una patada y manifiesta: A Cristiano le pegan y no pasa nada. Esto es fútbol... Tengo que tomar medidas drásticas.

14/06/2013 10.3 A (4029-4032) ACCV

Coincidimos con Marín-Regalado (2007) cuando manifiesta que “la resolución de conflictos es una de las máximas preocupaciones del profesorado. El tratar de comprobar cómo el alumnado resuelve los posibles conflictos que se generan durante la convivencia escolar es de nuestro interés. Si el conflicto surge, hay diversas maneras de afrontarlo y no se debe considerar un fracaso si los hay, porque son inherentes a la convivencia”.

3.1.4.- Problemas de integración (ACI)

Las relaciones sociales que se crean en el contexto escolar, ya sea entre profesorado-alumnado y/o alumnado entre sí, son muy relevantes para el propio proceso educativo y el desarrollo integral del alumnado. Dentro de las relaciones sociales del aula, el rechazo entre iguales supone un problema para la integración social del alumnado e influye negativamente en su *ajuste psicosocial* y su nivel de autoestima (Cava y Musitu, 2003). Otras investigaciones (Kurdek y Krile, 1982; Musitu y Pascual, 1981) reseñadas por los autores, también coinciden con lo expresado sobre la autoestima, al igual que Marín-Regalado (2007) y Ortega (2010).

*El centro de todos los motes ha sido J., que no consigue integrarse en el grupo. Hoy una compañera, NIRG, le ha pedido que se uniera con su grupo a realizar una actividad y ha preferido hacerla sólo.
23/01/2012 (3516-3518) ACI*

*OD, la chica marroquí que llegó el año pasado, se esfuerza en realizarlas pero presenta graves problemas de coordinación, así como todavía no domina el castellano para poder entender algunos términos específicos del área. Es una chica que tiene problemas de integración porque no permite el yugo del grupo de MGP, y éstas, procuran crear un vacío ante su persona.
19/11/2012 1.5 A (3548-3451) ACI*

El rechazo por parte del grupo de iguales en el aula supone un grave problema para el alumnado. Según Cava y Musitu (2003) “*esta experiencia negativa y continuada es interiorizada por el chico como parte de su identidad, afectando a su autoestima y a sus sentimientos de soledad e insatisfacción social. El rechazo de los compañeros afecta, por tanto, de un modo directo y negativo al bienestar psicosocial del chico/a*”, en nuestro caso el alumnado.

*La clase comienza con discusión, por los problemas de adaptación que están surgiendo con el alumno nuevo que acaba de llegar, JAS. No es aceptado por el grupo de los chicos que lo consideran extraño y por lo que puedo observar no acepta acatar el papel que le han dado en el grupo.
27/11/2012 1.6 B (3576-3579) ACI*

*Hoy JAS ha estado más integrado en clase, no ha sido objeto de las bromas de sus compañeros y ha participado con sus compañeros. Aunque, cuando pedí que hicieran parejas para jugar a la mula testaruda, rehusó formar con una chica. Él quería jugar con un chico.
29/11/2012 1.7 B (3603-3006) ACI*

*OD tiene muy presente que no puede encontrar amigos en clase. Lo asume muy rápido. Conversamos sobre eso, pero es difícil porque es marroquí y no domina aún el castellano.
03/12/2013 2.4 A (3629-3630) ACI*

Uno de los objetivos del programa de intervención es el fomento de la convivencia, el compañerismo y la cooperación del alumnado, para conseguirlo no se escatiman esfuerzos personales por parte del profesorado y parte del alumnado, con la finalidad de compensar aquellas dificultades, en esta ocasión, de integración en el aula.

3.1.4.1.- La Educación Física como medio de integración (ACIF)

El área de Educación Física es un caldo de cultivo muy favorable para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. El alumnado tiene la necesidad de relacionarse para ser partícipe de la sesión y se ve obligado a buscar mecanismos o instrumentos para ello. Al igual, el trabajo en equipo es un estupendo espacio para promover la integración efectiva, buscando las oportunidades que brinda la diversidad.

Con la finalidad de obtener una efectiva educación en valores, Torres-Guerrero (2002) indica que es necesario establecer una estrategia que contemple los objetivos que perseguimos, el modo que conseguirlos y unos criterios de evaluación que nos reporten la información sobre el proceso. Por las opiniones que siguen, se aprecia como en el trascurso del proceso las actitudes antisociales han ido disminuyendo, aumentando la cohesión y la integración del alumnado en su grupo de iguales.

Destacar a OD, que intenta integrarse en clase pero le cuesta. Hoy ha estado cambiando de grupo y quejándose de los compañeros/as. En las clases, intento prestar más atención a su comportamiento para buscar la solución a su integración.

21/01/2013 3.2 A (3695-3697) ACIF

Hoy JAS ha pasado como otro alumno, dejando de lado los problemas de convivencia con sus compañeros/as. El grupo lo ha aceptado y han jugado juntos. Incluso, se ha convertido en héroe salvador del grupo cuando, siendo el último por pillar, ha conseguido golpear la botella para salvar a todos los compañeros y compañeras. Esto le ha reportado las felicitaciones de sus compañeros y compañeras.

19/02/2013 4.2 B (3753-3757) ACIF

OD y RFH, que suelen ser dos alumnos a observar en clase, por diferentes motivos. Han estado integrados, y no han dado problemas. La actividad ha propiciado no tener que resaltar a nadie.

27/05/2013 9.2 A (3988-3990) ACIF

JAS poco a poco se integra en clase. Ya han pasado varios meses desde su llegada. Aunque ya está finalizando el curso escolar, el alumnado comienza a integrarlo y, sobre todo, él ha modificado su actitud inicial. Ambas partes han cedido y se percibe una cercana solución a un problema de integración.

04/06/2013 9.5 B (4022-4025) ACIF

3.1.4.2.- Cambio de actitud (ACCC)

La actitud del alumando en clase tiene como elemento fundamental, en algunas ocasiones, en componente afectivo. Forma parte del entramado de relaciones interpersonales que se configuran en el seno del grupo-clase. Hay pruebas en el diario del profesor donde queda clara la actitud positiva del grupo-clase hacia algunos compañeros concretos, lo que se hace más evidentes a medida que avanzamos en el curso.

Me ha resultado llamativo el comportamiento de RFH, un alumno que llegó a finales del curso pasado y que se ha ido integrando en la clase pero mantiene una cierta distancia con los compañeros/as.

14/01/2013 2.6 A (3671-3674) ACCC

JAS, comienza a integrarse en clase, aunque muy poco a poco. Ya han descendido los problemas en clase, dejando de ser el centro de todos los problemas para sus compañeros.
26/02/2013 4.4 B (3781-3783) ACCC

JAS ha estado muy tranquilo en clase, interaccionando con sus compañeros sin problema. Aunque aún debe mejorar su actitud, ha tenido algunas malas contestaciones a sus compañeros sin tener motivo alguno. El grupo está comenzado a aceptarle, con sus "cosillas", y él, intenta mejorar su actitud.
21/03/2013 6.2 B (3856-3859) ACCC

OD es una chica marroquí que llegó el año pasado al grupo, tiene problemas de integración con el grupo de las chicas, aunque ha mejorado por mejor dominio del castellano.
05/04/2013 6.3 A (3866-3687) ACCC

Hoy he utilizado a AMC como ejemplo de socialización, es uno de los chicos que ha llegado hace poco. Éste, a diferencia de JAS, se ha integrado fácilmente, por eso lo he utilizado, bromeando sobre su llegada. El alumnado ha estado muy participativo con esa dinámica, incluso él, que ha bromeado también.
11/04/2013 6.7 B (3885-3888) ACCC

3.1.5.- Problemas de salud (ACSA)

Como decíamos en la introducción a este campo, cada alumno/a es diferente, con su singularidad que lo hace único/a, hecho que nos establece distintos problemas de salud: obesidad, diabetes, asma, desviaciones de columna y un largo etcétera, que en ocasiones dificultan, en este alumnado, el normal desarrollo del programa de intervención.

AMM tiene que dejar de realizar actividad física porque está ligeramente resfriada y al ser asmática se le potencia la enfermedad.
22/10/2012 1.2 A (3527-3528) ACSA

AMM se ahoga durante el calentamiento. Manifiesta problema de asma, los cuales ya tengo conocimiento, pero presenta más un cuadro de cansancio que de asma. No encuentra problemas de respiración, sino de fatiga.
23/11/2012 1.6 A (3567-3569) ACSA

Estévez (2012) afirma que "el estado de salud o enfermedad no es producto de una causa única, es resultado de múltiples factores interdependientes, en un proceso dinámico y vivencial, que involucra un estado de integración y conciencia corporal. De esta manera, el concepto de salud debe tomar en cuenta al ser humano como un ser total". Por tanto, cuando el alumnado presenta problemas de salud se ve privado al menos de la parte práctica, aunque como vemos a continuación, el interés se mantiene aunque sea en calidad de observadores.

Al inicio de la clase tengo dos alumnos ausentes de la misma: JLP, que está convaleciente de una operación y BÍO que tiene molestias en la pierna por un encontronazo jugando al fútbol con su equipo.
27/11/2012 1.6 B (3573-3575) ACSA

El alumnado enfermo es FSC, DGC y AMM. Los dos primeros están enfermos con un resfriado. AMM, no puede realizar educación física por el empeoramiento en su catarro y la implicación con el asma.
26/11/2012 1.7 A (3584-3586) ACSA

*JAS y JLP no pueden participar en las actividades por problemas de salud, pero quieren estar en clase con sus compañeros y compañeras para ver su desarrollo. Están muy interesados en lo que ocurre en clase.
21/02/2013 4.3 B (3760-3762) ACSA*

3.2.- Tipología del alumnado en la clase de Educación Física (ATA)

3.2.1.- Alumnado líder (ATAL)

El carisma de ciertos alumnos/as en clase le conduce a ser los líderes naturales del grupo-clase, frente aquellos que son llamados líderes (elegidos) por otros entes y que representan, muy probablemente, otra visión diferente de liderazgo contemplada por el alumnado. Anteriormente mencionaba la importancia de las relaciones sociales dentro del grupo-clase, como parte de ella, los líderes naturales surgen del grupo, principalmente, porque son significativos para el resto de alumnos y alumnas, ya sea por su físico, destreza motora u otro aspecto relevante.

*AMC, MCI y MGP tienen gran interés por las actividades. Los manifiestan y animan a sus compañeros. En cierta manera, tengo la sensación que son los líderes naturales de la clase. MGP manifiesta que los juegos planteados, a veces parecen de niños pequeños.
22/10/2012 1.1ª A (3506-3508) ATAL*

*El grupo de MGP, CLL y AMM, se presenta como el grupo dominador femenino de clase, dejando a MGP como la figura cabecilla. Éstas, iban recopilando información sobre los resultados de los compañeros/as durante todo los test.
16/11/2012 1.5 A (3545-3547) ATAL*

*JFCG y MGP se rigen como líderes del grupo, gran parte de las decisiones que toman sus compañeros/as están inducidas por su opinión. De igual forma, cuando se dispusieron a coger material estuvieron mostrando sus habilidades en clase. Pidiendo al resto que lo intentara.
26/11/2012 1.7 A (3589-3592) ATAL*

La aceptación del líder natural pasa por ser reconocido como tal, por el alumnado que se identifica en él o ella. Este hecho lo podemos observar en los comentarios.

*MCAP arrastra de las chicas para realizar los ejercicios. Se nota que es la líder del grupo de chicas.
30/11/2012 1.8 A (3620-3621) ATAL*

*Algunos alumnos, como JFCG quieren monopolizar las sesiones. Hoy ha intentado hablar y participar en todo momento. Intentando convencer a sus compañeros con sus ideas y opiniones.
08/02/2013 3.7 A (3738-3780) ATAL*

*JFCG y ZCS son dos alumnos que ejercen una influencia en el grupo. Consiguen ser líderes y captar la atención de sus compañeros. En la sesión lo han demostrado, indicando el modo de jugar y siendo los árbitros de sus respectivos equipos.
10/04/2013 6.5 A (3878-3780) ATAL*

El grupo de JFCG ha trabajado bastante, esto me hace reflexionar sobre la necesidad de un líder y la importancia de su potencial en clase. A su vez, esta figura pudiera ser significativa para el alumnado en general. En este caso, la figura de este chico no es significativo para todos, pero si para una mayoría pendiente de su opinión.
29/04/2013 7.5 A (3952-3955) ATAL

3.2.2.- Alumnado motivado (ATAM)

Florence (1991) señala que el alumnado motivado “se manifiesta en el grupo de clase por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende las explicaciones, incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios”.

FRA está muy motivado por la teoría, comenta que piensa tomar nota de todo lo que voy a decir para ampliar su dossier. Cuando se entera, por parte de MGP, que me voy a llevar el contenido, me manifiesta su descontento porque él quiere esos textos. Tuve que decirle que al final le daré una copia de toda la documentación.
22/10/2012 1.2 A (3521-3524) ATAM

Resaltar a JFCG, SLGR y GGA, por su capacidad y entrega en la realización de las pruebas físicas. Estas pruebas les motivaban bastante. Hubo un grupo de chicas (FA, AAL y MAM) que hicieron piña para realizar las pruebas, no permitiendo ser vistas por los compañeros/as y motivándose entre ellas.
19/11/2012 1.5 A (3542-3545) ATAM

La actitud de JFCG hacia la educación física es tremendamente motivadora. Le encanta la asignatura y lo manifiesta. Está convencido de que será maestro de educación física en el futuro.
03/12/2013 2.4 A (3623-3624) ATAM

Destacar a JFCG, muy motivado en la clase y gran gimnasta. Dedicar parte de su tiempo libre a practicar en las escuelas deportivas del municipio de gimnasia deportiva. Ha motivado a sus compañeros/as para que realizaran los ejercicios y además, ha propuesto alguno más.
11/01/2013 2.5 A (3656-3658) ATAM

“Los chicos y chicas que perciben las clases como más emocionantes, divertidas, útiles, motivantes y saludables son los que a su vez, obtienen niveles más favorables de motivación, autosatisfacción y actitud hacia las mismas” (Cervelló y Moreno, 2003).

RFH ha participado con intensidad en la tarea. Se le ha podido ver motivado y alegre. Se ha involucrado en el juego y con su equipo.
19/12/2012 2.4 A (3648-3649) ATAM

Destacar la figura de GHN, un alumno repetidor que lleva dos años con el grupo y que muestra claramente su mayor desarrollo por su físico. Le encanta la Educación Física, y ha realizado su ficha de calentamiento con la intención de demostrar a sus compañeros su valía.
15/01/2013 2.6 B (3680-3683) ATAM

3.2.3.- Alumnado apático (ATAA)

Aunque no son muchos los casos, hemos podido observar en nuestras clases, una parte minoritaria del alumnado que presenta desmotivación hacia las tareas propuestas. Probablemente, la desmotivación pudiera ser uno de los problemas con mayor dificultad que se presentan en el área de Educación Física. Cómo atenderla es una cuestión de interés para el desarrollo profesional del docente de este ámbito.

NIRG, FJUL, PGA y JGS han mostrado poco interés en algún momento de la clase. Incluso, a FJUL, tuve que dejarlo dos minutos en la grada para que reflexionara.
23/01/2012 (3514-3515) ATAA

RFH ha venido tarde y muy apático, sin ganas de practicar ni hacer nada en clase. Ha estado muy pegado a mí, observando las ejecuciones de los demás. Tengo la sensación de que había algo más, que un simple dolor de cabeza. No ha mostrado y ni ha intentado interactuar con sus compañeros.
22/04/2013 7.3 A (3916-3919) ATAA

Hoy SCA y BJOO no han trabajado nada. Aunque en clase, han participado en la visualización del video y los posteriores comentarios, han intentado no participar en ninguna actividad más de la sesión.
30/04/2013 7.5 B (3956-3958) ATAA

MNLV hoy no ha querido jugar. Le suele ocurrir cuando considera que su nivel de juego o su capacidad no es buena. No sé cómo realiza esa reflexión, imagino que lo hará desde la comparación.
28/05/2013 9.3 B (4002-4004) ATAA

Parte del proceso reflexivo del docente en el aula debe estar encaminado en encontrar soluciones ante las dificultades que se le presentan. La búsqueda de modos y métodos para atraer al alumnado desmotivado, plantea que son necesarias estrategias que contribuyan a salvar las posibles dificultades y miedos por los que pasa el alumno/a. Este proceso requiere gran comprensión por parte del profesorado, que debe buscar un espacio cómodo para que el alumnado desmotivado sea partícipe de la vida de clase.

3.2.4.- Alumnado colaborador (ATAC)

Encontramos en nuestras clases alumnos y alumnas que colaboran en el buen desarrollo de las mismas, bien colaborando con el profesor o con los compañeros y compañeras de clase.

JGS le encanta ayudar en clase, sea cual sea la tarea, siempre está dispuesto a colaborar. Es el primero que levanta la mano cuando se pide un voluntario.
26/02/2013 4.4 B (3784-3785) ATAC

LAC, CMRO y AGS, son las chicas que muestran su opinión sobre todo lo acontecido en clase, participan en todas las reflexiones, aportando ideas y puntos de vista. Son las chicas más participativas.
14/03/2013 5.3 B (3821-3823) ATAC

*JFCG y SLGR les encanta el circuito, en varias ocasiones lo manifiestan y animan a los compañeros a seguir haciéndolo.
30/11/2012 1.8 A (3615-3616) ATAC*

3.2.5.- Alumnado medio (ATAM)

Constituye el grupo de alumnado más numeroso, no suele dar problemas conductuales y, normalmente, realiza las tareas propuestas con normalidad. Su nivel de motivación es muy bueno.

*Alumnos como ALR o AAL, no suelen destacar en clase, ni para malo ni para bueno. Son alumnos con buena actitud, participan en clase, pero no dan problemas. Su nivel o "habilidad" no es la más llamativa en clase, y su actitud es buena. Estos alumnos evitan los problemas aunque se crucen con ellos.
15/04/2013 7.2 A (3903-3907) ATAM*

*Por otra parte, BJOO es un alumno muy bueno, no suele dar problemas y el curso anterior estaba muy "enganchado" a las sesiones de educación física.
18/04/2013 7.3 B (3926-3927) ATAM*

*Otro alumno interesante a observar es ALR. Le gusta el fútbol, pero no es muy hábil en ningún deporte. Suele pasar desapercibido y no le gusta llamar la atención en clase. De hecho, no tengo constancia de hablar con él habitualmente.
06/05/2013 7.6 A (3971-3975) ATAM*

3.2.6.- Alumnado maduro (ATAD)

Ciertos alumnos y alumnas demuestran en clase, un nivel de madurez muy superior en comparación con el resto. Hemos podido comprobar que su conducta y actitud en clase está caracterizada por un mayor respeto en clase, tanto al alumnado como al profesorado, así como son alumnos y alumnas que reflexionan a partir de la práctica. Ello les conduce a poseer una actitud crítica y de opinión propia.

*AGS lleva varias semanas demostrando su madurez, tiene un carácter muy marcado, no suele dejar que nadie le amedrente y destaca su modo de hacer: desde la tranquilidad, sin gritos, desde la firmeza de sus convicciones. El episodio de hoy con RLR, demuestra ese carácter. Sin alzar la voz, ha exigido a RLR su participación, consiguiendo su propósito minutos más tarde.
23/05/2013 9.2 B (3996-4000) ATAD*

*LAC es una chica que ha tenido problemas alimenticios, causados por baja autoestima. En el devenir del curso, por tanto del programa, ha ido madurando en sus reflexiones, he notado una mejora en sus decisiones, en su enfrentamiento con las derrotas y los comentarios de los compañeros.
30/05/2013 9.4 B (4006-4010) ATAD*

*AGS es otra compañera que muestra una madurez mayor a la de sus compañeros y as. Al margen de lo buen alumna a nivel académico, suele mostrar en sus comentarios una madurez en comparación a sus análogos. Participa en las clases, expresa su opinión y ayuda a los compañeros. En casi todas las actividades, coge las riendas de ellas y guía el devenir de su grupo.
30/05/2013 9.4 B (4014-4018) ATAD*

3.2.7.- Alumnado competitivo (ATAT)

Las nuevas tendencias en el área de Educación Física, traslada el objetivo de mejorar actitudes y trabajar valores como el trabajo en equipo y/o la cooperación, respectivamente. Tradicionalmente, este aspecto ha chocado con el planteamiento competitivo de los deportes por fomentar, supuestamente, contravalores. Pero consideramos que la competición presenta multitud de valores que enseñar y que debemos trabajar aspectos como aprender a ganar y perder, la importancia del trabajo en equipo y el esfuerzo por lograr una meta.

JFCG es un alumno muy competitivo, le encanta el deporte y se implica en cada acción que hace. Esto le supone entrar en enfrentamiento con sus compañeros porque exige una misma actitud. Hoy ha tenido un pequeño enfrentamiento con el grupo de chicos del B, porque cada acción que realizaba la festejaba, estos lo han tomado a mal e iban a restregarle cada acción que ellos realizaban en su contra. No ha habido problemas de violencia pero esto ha supuesto algo negativo.

09/05/2013 8.1 A y B (3980-3986) ATAT

JLP e IB han tenido un pequeño rífi-rafe en clase. IB tiende a ser demasiado competitivo y J., por lo poco que he podido observar (ha estado de baja por enfermedad mucho tiempo) tiende a agobiarse con facilidad. Ante los malos gestos de IB, JLP ha reaccionado insultando fuertemente. No es la primera vez que lo hace.

14/03/2013 5.3 B (3917-3820) ATAT

JFCG es un chico muy competitivo, sabe de su valía y su capacidad, tiene una gran coordinación y conocimiento de casi todos los deportes. Hoy ha demostrado que le cuesta reconocer su derrota. Justifica cada uno de sus acciones, explicando el porqué. En un lance del juego lo han quemado, por error al interpretar una regla, esto le ha llevado a discutir con sus compañeros e incluso, me ha pedido mi opinión.

20/03/2013 6.2 A (3846-3850) ATAT

El trabajo a nivel emocional que supone enseñar al alumnado a saber ganar y perder, parte de la necesidad de educar en el autocontrol. La frustración es parte del deporte, no siempre se puede ganar y, el uso que se haga de esa energía, puede ser determinante para diferenciar un gran deportista de otro de menor nivel.

3.3.- Subgrupos de género (ASG)

El género en el deporte siempre ha determinado una dualidad, errónea si se me permite, que planteaba que las actividades dirigidas al género femenino estaban identificadas con lo expresivo y, las dirigidas al masculino, estaban focalizadas hacia aquellas que exaltaban los rasgos masculinos por excelencia, repitiendo los roles de una sociedad patriarcal (Crawford y Unger, 2004).

Coincidimos con Blández, Fernández y Sierra (2007) cuando señala que “dentro de esta evolución, es preciso señalar que si bien determinados estereotipos parece que han dejado de pertenecer con claridad al espacio “masculino” o “femenino”, constituyendo un espacio actualmente más compartido por ambos”.

En el tiempo libre, el grupo se vuelve a dividir. Por un parte, las chicas y por otra, los chicos. Ambos juegan al fútbol pero separados. Al ser preguntados, por qué no juegan juntos. Las chicas no quieren jugar con los chicos porque dicen que no se la pasan, y que si lo hacen, lo hacen de mala gana y para cumplir. Además, manifiestan que se divierten más cuando están solas.
27/11/2012, 1.6 B (129-133) ASG

El alumnado participa dividido en chicos y chicas. Intento proponer actividades y agrupamiento donde se mezclen, pero terminan jugando separados o peleados. En este caso, SVC, BIOC y FJUL han preferido jugar solos, dejando de lado a las compañeras. Inventan un recorrido de la Rayuela para aumentar su dificultad.
14/02/2013 4.1 B (3746-3750) ASG

En cuanto a la orientación hacia la meta de logo (la tarea o el ego), algunos autores indican que el género femenino ha estado más orientado hacia la primera y el masculino hacia la segunda (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Duda, Olson y Templin, 1991). Esto nos conduce a determinar que los segundos valoren, prioritariamente, las recompensas del exterior (Cecchini, Méndez y Muñoz, 2003; Nicholls, 1984). Aunque el mayor problema que observamos, no es tanto la orientación, sino la formación de grupos mixtos.

Como propuesta de mejora, se les propuso que eligieran chico- chica alternativamente y la elección de capitanes estaba supeditada a mi elección. Este último aspecto me permitía seleccionar dos capitanes o capitanas del mismo "grupito" de clase y así, entre ellos/as dividirían sus grupos- lobby de clase.
13/12/2012, 2.2 B (279-282) ASG

Al pedir la realización de parejas para los ejercicios, supone que algunos chicos tienen que compartir con algunas chicas. Este detalle es más problemático en este grupo, más si cabe en comparación con la problemática de compartir parejas con el compañero/a discriminado habitualmente por el grupo. Algunos chicos o chicas, prefieren formar parte con el chico o la chica discriminada en las actividades de educación física, en detrimento de formar pareja con un compañero/a del sexo opuesto.
18/12/2012, 2.3 B (331-336) ASG

3.3.1.- Las chicas (ASCA)

Wilson y Rodgers (2002, citado por Moreno, Cervelló y Martínez, 2007) "relacionaron los motivos de práctica con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y con la autoestima física en chicas, apareciendo relaciones positivas entre los motivos de salud, la autoestima y la regulación identificada". Observamos que cuando las actividades propuestas requieren habilidad y no fuerza o velocidad, comprobamos como las chicas participan en igualdad con los chicos.

A lo largo del juego, puedo observar que las chicas interaccionan mejor. Es más que aparente dominio de las habilidades necesarias para jugar a este juego, les iguala a los chicos y ese detalle, lo saben. Dan órdenes de equipo, indicando instrucciones, estrategias a seguir e incluso, abroncando a los chicos cuando fallan.
19/03/2013, 6.1 B (1251-1254) ASCA

FA, AAL y MAM han formado un pequeño clan, dándose apoyo cuando realizan tareas.
26/11/2012 1.7 A (43593) ASCA

Consideramos que podemos englobar las actividades físico deportivas en aquellas orientado a lo estético y las del corte deportivo (Pérez-Samaniego, 1999). En el grupo clase, podemos observar como los chicos participan poco en las que tiene una orientación artístico-expresiva, atendiendo a las razones que el autor determina: exclusión o valor estético diferente.

Las chicas se centran en la tarea de expresión, no les importa el carácter de la misma. Los chicos, por el contrario, se muestran algo recelosos y bromean entre ellos.
22/05/2013, 9.1 B (2607-2608) ASCA

Las actividades musicales o coreográficas suelen generar rechazo de los chicos por la vergüenza de realizarlo delante de sus compañeros. Como se puede observar, los chicos están dando vueltas y remolonean para no hacerlo. Aunque es paradójico, porque el grupo bajaba comentando y exclamando ideas para la coreografía, pero se diluyen.
29/04/2013, 7.5 A (1957-1962) ASCA

No obstante nuestros grupos de alumnas se percibe que no asumen un papel secundario, sino que en actividades consideradas como “masculinas”, adquieren su protagonismo.

El grupo líder de las chicas: MGP, AMM... han estado en confrontación continua con los chicos. Ellas saben jugar y quieren ganar, no permiten trampas de los compañeros y no dudan en discutir cuando no están de acuerdo con ellos.
19/12/2012 2.4 A (3648-3650) ASCA

Las chicas me han sorprendido con su actitud, sobre todo LAC, dando órdenes a su equipo para que compitiera mejor. Paola incluso ha abroncado a un AMC porque había dejado un hueco en la defensa.
18/03/2013 6.1 A (3844-3846) ASCA

3.3.2.- Los chicos (ASDE)

Los chicos de la muestra son más competitivos que las chicas, lo que nos lleva a pensar que esta puede ser una razón importante para que eviten formar grupos mixtos. Gill, Dowd, Beaudoin y Martín (1996) determinaron una mayor motivación de los varones de la muestra hacia la victoria.

Los chicos son más individualistas, mucho más competitivos. Esto nos induce a pensar que esa puede ser la razón por la que las chicas no quieren formar parte de un equipo con los chicos.
28/01/2013, 3.4 A (585-586) ADSE

IB tiende a ser demasiado competitivo y J., por lo poco que he podido observar (ha estado de baja por enfermedad mucho tiempo) tiende a agobiarse con facilidad.
14/03/2013 5.3 B (3917-3819) ADSE

Las chicas no quieren jugar con los chicos porque dicen que no se la pasan, y que si lo hacen, lo hacen de mala gana y para cumplir. Además, manifiestan que se divierten más cuando están solas.
27/11/2012, 1.6 B (128-130) ADSE

Con respecto al disfrute en la práctica de actividades relacionadas con el ejercicio físico, Cuesta (2013) con una muestra de similares características que la nuestra encontró como

respuesta más elegida por el alumnado la opción “*totalmente de acuerdo*” con un 85,2% en el caso de los chicos frente al 65,5% de las chicas, siendo estas diferencias significativas. Esta misma percepción del profesor se ve avalada por los datos expuestos y analizados en el capítulo correspondiente al cuestionario pasado al alumnado. No hay que olvidar que el disfrute de la práctica de actividades físicas, está estrechamente asociado con el autoconcepto físico (Torres-Guerrero, 2013).

La primera actividad, con una sola bola, es rápidamente dominada. Comienzan a realizar los lanzamientos más altos y los chicos lo hacen muy fuerte. Les doy ejemplos de ejercicios con una sola mano y la gran mayoría lo intenta imitar, y compruebo como disfrutaban de las tareas.
17/12/2012, 2.3 A (299-301) ADSE

El grupo participó bastante bien, interaccionando unos con otros, incluso, hubo varios alumnos que formaban parte de varias figuras. Los chicos optaron por desarrollar pirámides o figuras donde se primaba la fuerza y las chicas buscaban más el aspecto estético final de la figura, pero todos disfrutaban de las actividades.
15/01/2013, 2.6 B (461-464) ADSE

3.4.- Alumnado considerado individualmente & Autoconcepto y autoestima (AAA)

El autoconcepto físico es “*una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce*” (Marchago, 2002, citado por Esteve, Musitu y Lila, 2005). No ofrece dudas a teóricos e investigadores sobre su importancia, sin embargo, las múltiples investigaciones sobre el número, e identidad de los subdominios que lo componen, continúa siendo un debate abierto en la comunidad científica de este ámbito (Esnaola, 2008).

A tenor de la literatura, el modelo cuatridimensional del autoconcepto físico de Fox en 1988 y del mismo autor junto a Corbin en 1989, compuesto por los cuatro subdominios, competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza, es el más aceptado (Asçi, Asçi y Zorba, 1999; Esnaola, 2008; Esnaola et al., 2008; Estévez, 2012; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Moreno, Cervelló y Moreno, 2008; Ortega, 2010; Soriano et al., 2011).

De esta manera los líderes físicos manifiestan en las clases de Educación Física sus habilidades, sus conocimientos y sus cualidades, incidiendo en el resto de sus compañeros/as.

JFCG y ZCS son dos alumnos que ejercen una influencia en el grupo. Aunque les encanta la educación física y lo manifiestan, en ocasiones unas veces ejercen una influencia positiva y otras negativa en sus compañeros. En mi opinión, son significativos en el autoconcepto y la autoestima de sus compañeros.
10/04/2013 6.5 A (3878-3882) AAA

El disfrute de la práctica de actividad física está estrechamente asociado con el hecho de ser físicamente activo. En el estudio de Moreno, Moreno y Cervelló (2007) realizado a una muestra de 988 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, reveló que “*la intención de ser físicamente activo es predicha por el autoconcepto físico*”. Los autores remarcan en la

importancia del área de Educación Física en el impulso en los jóvenes por la práctica deportiva, así como la idoneidad del profesorado de este ámbito para la mejora de aspectos como la imagen corporal, la percepción de competencia y/o la autoestima, entre otras, a través de “*estrategias de intervención en su proceso de enseñanza y aprendizaje*”.

De todas las dimensiones de este constructo, la competencia percibida fue el mayor predictor.

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los “líderes” específicamente.

26/04/2013 7.4 A (3936-3939) AAA

LAC es una chica que ha tenido problemas alimenticios, causados por baja autoestima. A lo largo del video ha podido comprobar cómo hay otras chicas con problemas alimenticios. En el devenir del curso, por tanto del programa, ha ido madurando en sus reflexiones, he notado una mejora en sus decisiones, en su enfrentamiento con las derrotas y los comentarios de los compañeros. Creo que se encuentra más fuerte personalmente y mentalmente.

30/05/2013 9.4 B (4006-4010) AAA

Avalando nuestra percepción encontramos que los resultados de la investigación de Cuesta (2013) muestran un mayor autoconcepto físico de los chicos frente a las chicas. Parece ser que en cuanto a la aptitud física se refiere, el sexo masculino en estas edades muestra una mayor predisposición. En el estudio realizado por Esnaola (2005) se encontraron diferencias estadísticamente significativas, asociadas al sexo a favor de los chicos; es decir, estos se perciben mejor que las chicas

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4: EL PROFESOR & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“El maestro tiene la obligación de querer a sus alumnos y alumnas y proporcionar a todos verdaderas oportunidades de aprendizaje”.
PUMARES, L. (2010)

Todo propósito de la educación debe pasar por el convencimiento que su hacer puede generar una sociedad futura diferente. Formada de ciudadanos que, en su ejercicio de la autonomía deseada, adquieran un papel activo y crítico que le permita transformar su entorno hacia un lugar más democrático. Este ejercicio supone poner en juego en el aula un proyecto educativo cargado de valores donde el alumnado pueda formarse en valores como el respeto, la igualdad y/o la cooperación.

Entendemos que para ese propósito el papel del docente debe adquirir otra perspectiva, más que la mera transmisión de contenidos. Encasillados en un modelo técnico donde el docente instruye al alumnado, no dar un paso más, supone perder la oportunidad de plantear un proceso reflexivo que nos conduzca a un modelo más dinámico y crítico (Perrenoud, 2004). Encaminado a desarrollar las plenas capacidades del alumnado, mediante un planteamiento competencial y que, sobre todo, se centre en la figura de alumno/a como punto de partida.

En este espacio tiene cabida un docente que reconoce el verdadero valor de ser investigador en su aula. Adoptar una visión científica del hecho educativo, dota al docente de la posibilidad de analizar su práctica para poder tomar decisiones al respecto. Este espacio, entendido como la Investigación-Acción, permite al profesorado dar respuesta a la diversidad en el aula, permitir una educación mejor al alumnado y mejora el aprendizaje del alumnado al entender que su práctica debe ser evaluada.

El planteamiento del programa ha delimitado un entorno de reflexión entre el docente y el alumnado. Tanto los objetivos como los demás elementos curriculares han sido planteados para generar reflexión y conocimiento, asumiendo la importancia de la acción pedagógica de la cual dispone el profesorado para mejorar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

Del análisis del Diario del profesor en relación a su propia percepción hemos definido las siguientes categorías y sub-categorías para este campo.

Tabla VI.4a.- Categorías y subcategorías establecidas en el Campo 4: Profesor & Programa de Intervención				
CAMPO 4:	PROFESOR & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	4.1.- El profesor como referente (PRE)	4.1.1.- La Motivación, la chispa de la vida	PRMO	
		4.1.2.- El Modelado	PRMD	
		4.1.3.- Las dos caras de la moneda	PRDO	
		4.1.4.- Educo primero para enseñar después.	PREE	
	4.2.- La reflexión-acción (PRA)	4.2.1.- Estrategias de mejora (PRE)	Autocrítica	PREA
			Observación	PREO
		4.2.2.- Dudas razonables	PRDR	
	4.3.- Las tareas de clase y las actividades, mediadores de la educación (PTC)	4.3.1.- Dificultades para conseguir los objetivos (PTD)	Organización de la clase	PTDO
			Clima de clase negativo	PTDC
		4.3.2.- Avanzamos y retrocedemos	PTA	
		4.3.3.- Satisfacción por la tarea bien hecha	PTS	
	4.4.- Valoración de la Educación Física		PTV	
	4.5.- Como docente y como persona (PDP)	4.5.1.- Lo que se recibe	PDR	
		4.5.2.- Lo que se entrega	PDE	
	4.6.- El profesor & Autoconcepto y autoestima		PAA	

4.1.- El profesor como referente (PRE)

Pumares (2010) considera que es un desafío el desempeño profesional de los docentes a diario y advierte, en dos afirmaciones, los deberes esenciales que cualquier docente debe tener en su aula: *“el maestro tiene la obligación de querer a sus alumnos y alumnas”* y *“proporcionar a todos los alumnos verdaderas oportunidades de aprendizaje”*.

La figura del docente es un modelo muy atendido por los alumnos y alumnas. Ven en él, un ejemplo de conocimiento y sabiduría y, por ello, consideramos muy interesante la afirmación que el propio autor realiza sobre las cualidades de un docente: *“suficiencia científica, preparación pedagógica y cercanía emocional”*.

4.1.1.- La motivación, la chispa de la vida (PRMO)

Cesar Coll (1987) advertía sobre el aprendizaje significativo dos aspectos de interés en nuestro discurso. El autor matizaba que, en el camino de lograr un aprendizaje significativo, la motivación y la significatividad del aspecto a aprender, eran claves. La actitud favorable hacia el contenido a aprender, establece un marco muy importante de cara al logro de los objetivos de aprendizaje. Al igual, el planteamiento de contenidos *potencialmente significativos* resultaba esencial para que dicho aprendizaje llegara a formar parte del bagaje del alumno/a. En todo esta disertación, consideramos oportuno atender a los aspectos motivaciones, ya sea por el valor intrínseco de la tarea o por lo mecanismos de aprendizaje.

Ante los test motores he tenido el dilema de mantenerme al margen o motivar al alumnado. En todo el proceso el objetivo era obtener datos, lo más exactos posibles, y que no estuvieran contaminados por mi presencia. Pero este aspecto, estaba enfrentado a la predisposición por mi parte, de motivar al alumnado a dar lo máximo de cada uno.
19/11/2012 1.5 A (4108-4111) PRMO

He tenido que introducirme en la clase para poder arrastrar de ellos. Estaban especialmente holgazanes. He tenido una posición central, siendo el centro de la actividad en todo el momento.
27/11/2012 1.6 B (4121-4123) PRMO

Las actividades que se salen de lo habitual, aunque tienen más labor, me gustan más. Me motiva realizar actividades diferentes en clase. Salir de la rutina gusta, tanto al alumnado como al docente.
26/02/2013 4.4 B (4207-4209) PRMO

El concepto de funcionalidad es, en sí, una constante en el aprendizaje si se pretende lograr la motivación hacia la tarea y, que ésta, sea *potencialmente significativa*.

4.1.2.- El modelado (PRMD)

La influencia ejercida del docente sobre el alumnado, permite usar el modelado como una estrategia de aprendizaje. Tomar de referencia al propio docente, es poner en valor la profesión docente y el propio hecho educativo.

He tenido que usar mi figura como centro de la actividad del calentamiento. Me he sentido muy cercano al alumnado.
23/11/2012 1.6 A (4118-4119)

En sesiones como la de hoy, tengo la duda sobre si actuar sobre los grupos cuando no saben crear nada o esperar a que surja la situación. Es cierto modo, creo que no les favorece mi intromisión, porque pudiera resultar más beneficioso dejar fluir la clase y que ellos sepan salir del problema de la falta de creatividad. Quizás esto sea mejor para su construcción de sí mismo, sobre todo, de su autoconcepto.
30/04/2013 7.5 B (4307-4211)

4.1.3.- Las dos caras de la moneda (PRDO)

Las normas que se establecen en los espacios educativos, dictan el modo de actuar en cada caso. En ocasiones, existe discordancias entre las normas y el modo de como se ha actuado. Por ello, el docente debe abandonar un liderazgo *democrático*, donde las normas y deberes se establecen desde el conjunto, en favor de un control del aula más directa y autoritaria.

No me gusta ponerme serio con el alumnado pero tengo que hacerlo. A veces soy demasiado blando. Hoy he tenido que ser más estricto y eso no me gusta. Me siento incómodo. No consigo encontrar un punto donde me convierto en el líder del grupo, en vez de un docente externo al grupo que dicta el camino a seguir.
29/11/2012 1.7 B (4128-4131) PRDO

Hoy he tenido que endurecer el discurso. Lo cual me ha reforzado porque la clase ha transcurrido sin incidentes notables, pero no me gusta ser así. Me gusta interaccionar más con mis alumnos desde otra posición.
04/12/2012 1.8 B (4136-4138) PRDO

Las dos caras de nuestra moneda enfrentan dos conceptos antepuestos. El docente debe tener la habilidad necesaria para encontrar un punto intermedio entre el mando directo autoritario y el dejar “fluir” del alumnado en su aprendizaje. Esto advierte la necesidad de conocer cuando el alumnado está investigando o cuando está divagando sin sentido hacia el paso del tiempo.

Tener que jugar a “poli bueno y poli malo” no es grato, pero suele funcionar con este grupo. Pero me gustaría no tener que recurrir a esos métodos.
11/12/2012 2.1 B (4142-4143) PRDO

Hoy he tenido que ser muy serio con el alumnado que ha estado molestando. No me gusta y me siento mal. Considero que sentarme con el director a conversar con un alumno es perder algo de autorizada, pero necesito que vea que lo que ha hecho no está bien y que es un hecho muy preocupante.
17/01/2013 3.1 B (4163-4166) PRDO

4.1.4.- Educo primero, para enseñar después (PREE)

La dualidad nos delimita dos conceptos, cercanos, pero que presentan claras diferencias. Aunque sean utilizados como sinónimos, enseñar es un proceso de transmisión de conocimiento o saberes. Suelen estar definidos con anterioridad y corresponden a las pretensiones de la sociedad. Por otro lado, educar es un término más amplio, es adquirir un compromiso por formar en ideas y creencias, es perfeccionar a la persona (Collado, 2005) y desarrollar todas sus capacidades.

He participado en cada ejercicio con ellos, incluso he formado parte de grupos para que cuadrara en todo momento. Tengo la sensación que el alumnado percibe cuando disfruto dando clase con ellos.
14/01/2013 2.6 A (4160-4162) PREE

*Durante la clase, he olvidado, en parte, lo referido a lo didáctico para centrarme en obtener información sobre los problemas de convivencia que acontecen a este grupo.
29/01/2013 3.5 B (4176-4177) PREE*

El camino hacia un desarrollo integral del alumnado pasa por comprender que la suma de sus partes, nunca será mayor que el valor del conjunto (véase la célebre cita de Aristóteles). Si se pretende conseguir que el alumnado adquiera valores, no se puede pretenden que el proceso educativo se centre, en exclusiva, en la transmisión de conceptos. Es necesario comprender la necesidad de ser valiente en determinados aspectos.

*Me gusta planear actividades físicas donde el alumnado tenga que construir su juego. En cierto modo, tengo la sensación de ser productivo. Salirse de lo establecido y mostrar actividades nuevas siempre es gratificante. Aunque creo que debo mejorar bastante en el diálogo que establezco con ellos, abandonando el rol de amigo para obtener un rol más de profesor, sin miedo a no caer bien en algunos momentos.
11/03/2013 5.2 A (4218-4222) PREE*

*Cada día puedo observar la necesidad de plantear actividades cargadas de valores en la educación en general, y en la sesión de educación física. El alumnado está falto de una escala de valores que le permita construirse y tomar decisiones alrededor de su vida. En cierto modo, todo lo que se pretende trabajar con ellos, por muy buenas que sean las actividades y lo que aprendan con ellas, no tiene fundamento porque no se sostienen en un correcto armazón proporcionado por los valores positivos.
11/04/2013 6.7 B (4276-4281) PREE*

4.2.- La reflexión-acción (PRA)

El hecho educativo es una actividad profesional compleja, multitud de variables y elementos juegan un papel relevante y significativo en el aula. El docente, en un claro intento de mejorar el aprendizaje del alumnado, tiene la difícil tarea de transmitir y generar conocimiento al mismo y requiere de la noción de distintas y variadas metodologías. En todo momento, el objetivo debe ser establecer un espacio de reflexión en el aula, tanto del alumnado como del propio docente.

El análisis de la praxis educativa, por parte del docente, nos conduce a determinar qué elementos y/o variables son influyentes en el alumnado y en su aprendizaje (Coll y Solé, 2002), cuáles deberían ser objeto de una profunda revisión y, en todo proceso de evaluación, se debería finalizar con el reporte sobre nuestra propia acción educativa. En definitiva, evaluar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de nuestra acción profesional en el aula.

4.2.1.- Estrategias de mejora (PRE)

4.2.1.1.- La autocrítica (PREA)

Si atendemos al significado de la noción de autocrítica: “juicio crítico que se realiza sobre obras o comportamientos propios” (R.A.E., 2006), podemos observar el efecto que nos puede producir este ejercicio de autoevaluación. Por una parte, al tomar la autocrítica como el proceso de autoevaluación encaminado hacia la mejora, desarrollamos un espacio de reflexión que nos

traslada a ser conscientes de nuestros aciertos y errores con el claro objetivo de perfeccionar nuestro desempeño profesional. Por otro, la carga negativa que puede suponer la autoevaluación de nuestra labor en el aula, juega un papel peligroso para nuestra autoestima y autoconcepto profesional. Consideramos que este proceso de autoevaluación debe ser una actividad de construcción del desempeño profesional y, en gran medida, ligada a la superación personal y profesional, así lo entiende el docente.

Hoy he perdido la noción del tiempo y me ha faltado tiempo para concluir la sesión. La vuelta a la calma no se ha podido realizar.
22/10/2012 1.1A (4102-4103) PREA

Desde el inicio de la sesión, tenía presente mi error con el otro grupo. No me gusta hacer las cosas mal. Sobre todo con mis alumnos, ellos esperan lo mejor de mí en cada momento, esperan ansiosos la sesión de educación física, y esto supone un reto para mí. Al margen de la fama o la popularidad que pueda tener el área dentro del alumnado. Ellos tienen una alta expectativa y yo quiero cumplirla.
05/04/2013 6.3 A (4242-4246) PREA

Hoy estoy algo decepcionado con mi actuación. No he sido capaz de mostrar el juego correctamente al alumnado. Poco a poco, he ido convirtiendo la clase en una sesión de técnica de golpeo de pala y raqueta. Al leer posteriormente el resumen de lo acontecido en clase, me he percatado de lo sucedido. Me gusta que el alumnado indaga, pero a veces termino centrado en la técnica de ejecución.
02/04/2013 6.3 B (4251-4255) PREA

Si pretendemos construir un proceso de autocrítica saludable tenemos que ser conscientes de la importancia de basarlo en gestionar nuestra evaluación hacia la mejora de nuestra acción sin más objeto que la superación personal. La percepción autovalía, no sólo es significativa para el alumnado, sino también al profesorado.

Hoy ha sido un día malo para mi autoconcepto profesional, mis intentos por mejorar las dinámicas internas del grupo clase no funcionan aparentemente. Es cierto que no dispongo de una cantidad de tiempo significativo, pero me gustaría ver mi acción en el alumnado. Habrá que seguir dándole vueltas al tema hasta conseguir la clave.
12/04/2013 6.7 A (4272-4276) PREA

Cuando planteo actividades de expresión corporal, las hago con cierto recelo. No me considero seguidor de estas propuestas, ni muy hábil en estas actividades. Suelo plantearlas con cautela. Creo que la energía que transmito no es la misma que cuando planteo actividades deportivas.
20/05/2013 9.1 A (4337-4340) PREA

Me preocupa que mi falta de interés por la expresión corporal, afecta al desarrollo del alumnado respecto a los contenidos necesarios para que reciban una buena educación física. No soy una persona que le interese mucho estos temas, y no quiero que esto se traslade a mis alumnos.
22/05/2013 9.1 B (4341-4344) PREA

4.2.1.2.- La observación (PERO)

El docente tiene en la observación una herramienta dúctil, capaz de tomar información de lo que sucede en el aula. Construye un evidencia descriptiva y contextualizada del aula (Barberá, 1999).

En el transcurso del programa, el docente hace uso de la observación como elemento de evaluación tradicional sino que la toma con la referencia de su proceso de reflexión profesional.

En esta sesión he intentado estar apartado del grupo, para observar cómo se comportan cuando compiten. Aunque el alumnado intenta que sea el árbitro continuamente y esto no colabora para la consecución de objetivos generales como conseguir que el alumnado se auto-regule y se auto-arbitre.

18/03/2013 6.1 A (4233-4236) PERO

El calentamiento lo dirige un alumno, que ha realizado la actividad de la unidad anterior. La mitad del grupo no presta atención a las indicaciones del alumno, me pide ayuda, pero prefiero quedarme al margen para poder observar cómo responde el grupo.

3-12-2012, 2.4.A (215-217) PERO

Esta situación es un tema interesante de observar en el grupo. Porque, más allá de "obligar" a los compañeros/as con reglas impuestas, resultaría más interesante comprender el origen del fenómeno para poder actuar de mejor forma.

25/01/2013, 3.3 A (541-543) PERO

4.2.2.- Dudas razonables (PRDR)

La presión que sufre el profesorado en el aula a diario, en el ejercicio de sus funciones y en su desarrollo profesional docente, supone un escollo dificultoso y un aspecto a tener en cuenta. En todo momento, el docente tiene que hacer frente a sus propios ideales iniciales de camino a la formación continua en las nuevas directrices en educación. Como manifiesta Villalobos (2011), en esta cultura educacional es necesario e idóneo, tener vocación por la labor docente y estar predispuesto al cambio. Esta actitud docente se acerca al concepto de Resiliencia, caminando hacia convertir al docente en un ser resiliente. Ser partícipe de esta creencia es muy importante, al igual que aquellas dificultades propias de nuestro espacio de trabajo donde se produce la interacción docente- alumno/a (Ezpeleta, 2000). En la interacción pueden surgir dudas sobre su propio hacer, tanto profesional como personal.

A veces tengo la sensación de influenciar a mi alumnado con mis ideales. No me gustaría que esto fuera así. Porque se convertiría en adoctrinamiento, y esto estaría muy alejado de mis principios como docente. Me encantaría que se manifestaran, pero son muy reservados a la hora de hablar. No sé si es por vergüenza o por desconocimiento.

14/03/2013 5.3 B (4228-4231) PRDR

Me voy bastante insatisfecho del aprovechamiento de la sesión. Aunque tengo dudas sobre las actividades realizadas. Quizás no sean las apropiadas para el alumnado.

16/05/2013 8.4 B 4(334-4235) PRDR

Hoy me he dado cuenta que he olvidado realizar el calentamiento. Supongo por no disponer de mucho tiempo. Aspecto que me hace reflexionar sobre, si mi actitud no es parte de la razón por la cual el alumnado no le da importancia al calentamiento. En cierto modo, eso es parte del currículo oculto. Algo debe de afectar.

09/04/2013 6.5 B (4263-4266) PRDR

4.2.3.- La innovación y las alternativas (PREM)

La docencia tiene inherente un proceso de reflexión profesional, en el cual pretendes valorar tu propia actuación y en la que buscas nuevos caminos que conduzcan a encontrar soluciones a determinados problemas en el aula, tal y como se refleja en las siguientes expresiones.

El planteamiento de las sesiones resulta desconcertante para el alumnado. Permite que cada alumno/a tenga su espacio dentro de las tareas, para que las ejecute a su parecer con la supervisión del docente. Están acostumbrados a tener muy claro el camino a seguir cuando se les pone una tarea. Suelen tener tareas muy cerradas que les obliga a ejecutar una resolución parecida.

21/01/2013 3.2 A (4167-4171) PREM

Me gusta planear actividades físicas donde el alumnado tenga que construir su juego. En cierto modo, tengo la sensación de ser productivo. Salirse de lo establecido y mostrar actividades nuevas siempre es gratificante. Aunque creo que debo mejorar bastante en el diálogo que establezco con ellos, abandonando el rol de amigo para obtener un rol más de profesor, sin miedo a no caer bien en algunos momentos.

11/03/2013 5.2 A (4218-4222) PREM

4.3.- Las tareas y actividades clase, mediadores de la educación (PTC)

Sáenz-López y Giménez Fuentes-Guerra (2000) indican que “las tareas motrices son el contenido básico a través del cual vamos a buscar la consecución de los diversos objetivos que nos planteemos con nuestros alumnos. La elección de unas tareas u otras va a determinar el aprendizaje de los alumnos/as, condicionando, en parte, los contenidos a trabajar y seleccionando la metodología más adecuada”. En ese espacio, la sesión se convierte en una unidad de trabajo en el área que nos acerca la conexión entre la teórica plasmada en la programación y la práctica real con el alumnado (Collado, 2005).

4.3.1.- Dificultad para conseguir los objetivos (PTD)

La clase de Educación Física es donde el alumnado adquiere la máxima importancia, interacciona con la programación que esconde nuestros intereses y planteamiento didácticos, al igual, se ponen en juego sus propios intereses como parte de nuestro grupo-clase.

La flexibilidad de las tareas me hace sentir quien controla la clase. Modificar aspectos significativos de la sesión para conseguir objetivos más amplios, me resulta muy productivo y supone retroalimentación como docente.

En esta sesión he intentado estar apartado del grupo, para observar cómo se comportan cuando compiten. Aunque el alumnado intenta que sea el árbitro continuamente y esto no colabora para la consecución de objetivos generales como conseguir que el alumnado se auto-regule y se auto-arbitre.

18/02/2013 4.2 A (4233-4239) PTD

Aunque uno de mis objetivos con el alumnado es que sean capaces de auto gestionarse en las clases de EF y no necesiten árbitro, suelo interrumpir en algunas ocasiones tomando decisiones al respecto.

19/03/2013 6.1 B (4237-4239) PTD

Normalmente, tengo que dedicar tiempo y atención al control del grupo. Esto me supone perder recursos para la mejora y consecución de los objetivos propuestos.
29/04/2013 7.5 A (4305-4306) PTD

4.3.1.1.- Organización de la clase (PTDO)

La organización de los grupos de clase resulta un aspecto importante. La propia disposición del alumnado en pequeños o mediados subgrupos en la sesión alcanza especial atención cuando el agrupamiento se convierte en una característica significativa para el logro de los objetivos. Coincidimos con Trujillo (2010) cuando, indicando la importancia de tener en cuenta la homogeneidad como factor influyente en el proceso enseñanza- aprendizaje, manifiesta, “*nos podemos encontrar con un grupo de un nivel homogéneo para la enseñanza del bloque de juegos y deportes y sin embargo, heterogéneo para la enseñanza de los contenidos relacionados con la expresión corporal, o al contrario*”. En este respecto, la problemática que se suscita ante la permisibilidad a la hora de hacer los pequeños grupos o el posicionamiento del docente con criterios concretos, establece un interesante debate sobre las posibilidades y desventajas que nos determina cada opción.

El aspecto organizativo referente a la distribución del alumnado por grupo es un tema para mí conflictivo. Mi experiencia me dicta que el alumnado aprovecha mejor la clase cuando forma pequeño grupo con sus afines, pero no realizar los grupos por mi parte puede suponer no trabajar la coeducación ni el trabajo colectivo del grupo.
30/11/2012 1.8 A (4132-4135) PTDO

Las dinámicas de clase son importantes, tal y como se plantean las sesiones, me resulta interesante saber cómo se unen entre ellos para protegerse o sentirse más cómodos interactuando. Esta labor me parece muy interesante para analizar.
03/12/2013 2.4 A (4139-4142) PTDO

Siempre me he preocupado por buscar un mecanismo de elección equipos que no sea lesivo para el alumnado. Lo habitual es que los menos hábiles queden para la última elección, si la elección es libre. Le propuesta planteada es obligar a elegir con la alternancia de chico-chica para que no ocurra esto. Suele funcionar, pero hoy ha dejado a O. la última y este aspecto me hace sentir que no he sido capaz de solventar un problema de clase muy significativo para mí. Sobre todo, porque es muy importante para el autoconcepto y la autoestima.
08/05/2013 6.4 A (4256-4262) PTDO

4.3.2.2.- Clima de clase negativo (PTDC)

Todo propósito del docente en el aula es generar un clima positivo y favorecedor del aprendizaje, aunque en ocasiones no pueda ser posible. En cierto modo, se pretende la ausencia de conflictos pero son, los propios conflictos, los que nos indican la evolución y el cambio en el grupo (Puig- Rovira, 1997). Estas situaciones conflictivas se pueden valorar en las siguientes reseñas y, en ocasiones, no son gratificantes para el profesor:

Durante la clase, he olvidado, en parte, lo referido a lo didáctico para centrarme en obtener información sobre los problemas de convivencia que acontecen a este grupo.
29/01/2013 3.5 B (4176-4177) PTDC

La clase ha comenzado con problemas de conducta. Dos alumnos han tenido que ser advertidos por su mal comportamiento hacia otro de su compañero. La reacción del círculo de amigos de estos, ha sido rodearlo al finalizar la regañina y preguntar algo que no he podido oír.

17/01/2013, 3.1 B (466-469) PTDC

Una vez tranquilizada la clase, le he explicado la tarea, pero no han atendido y he tenido que volver a repetirlo. Tengo la sensación que no prestan atención y sólo esperan a que le digas qué hacer, cómo y dónde.

08/05/2013, 7.6 B (2065-2067) PTDC

4.3.2.- Avanzamos y retrocedemos (PTA)

El proceso educativo tiene un carácter dinámico y lineal, no podemos considerar que el camino siempre sea hacia delante. En ocasiones, un retroceso es parte de nuestro hecho educativo y nos puede suponer la *toma de impulso* para poder continuar. En este juego de avanzar y retroceder, a veces se tiene la percepción de que no se avanza al ritmo que se desea.

Hoy ha realizado O. el calentamiento. El alumnado se quejaba del planteamiento. He intentado ayudarla pero no quería que se sintiera incapaz de realizarlo. Al final, entre ligeras ayudas por mi parte y la de algún compañero ha podido realizarlo relativamente bien. Al finalizarlo, el grupo clase espera mi veredicto de la actividad. Ante mi respuesta positiva de la actividad realizada, O. ha exclamado su alegría y algunos compañeros/as han sermoneado sobre mi decisión.

17/12/2012 2.3 A (4149-4154) PTA

Me voy de clase con un sabor agridulce, por una parte, contento por plantear en clase situaciones que obliga al alumnado a aprender a convivir con sus compañeros/as, en cierto modo, es como traer a clase los problemas del exterior de un modo controlado. El alumnado está poco acostumbrado a que le nieguen sus peticiones y esto supone un problema en la convivencia diaria.

La parte agria está determinada por el modo de acabar la clase, todos muy serios y habiendo habido tantos problemas.

08/03/2013 5.1 A (4211-4217) PTA

Poco satisfecho con el devenir de la sesión, quizás esperaba más de este grupo por la manera que había comenzado la unidad.

31/05/2013 9.3 A (4357-4358) PTA

Hoy me he llevado una decepción con el grupo. Esperaba más de ellos. Les tengo en alta estima, principalmente, porque todavía eran un grupo de primaria. Poco a poco se comenzaran a transformarse en chicos de secundaria.

03/06/2013 9.4 A (4363-4365) PTA

4.3.3.- Satisfacción por las tareas bien hechas (PTS)

La satisfacción del docente pasa por el reconocimiento del alumnado en el desempeño de su acción profesional y, aunque sentirse bien es un deber del docente (Voli, 2004), no se escapa la importancia que tiene el alumnado en los nivel de autoestima profesional del profesorado.

Muy satisfecho por el transcurso de la sesión. El alumnado ha mostrado interés por la tarea y han sabido competir. Este aspecto es muy interesante para mí, porque la competición

siempre trae consigo problemas actitudinales donde el alumnado prima el resultado por encima del medio o la forma de conseguirlo.

10/11/2012 2.2 A (4144-4147) PTS

Hoy ha sido un día muy lindo. La clase ha tenido una buena dinámica, y esto me ha permitido interactuar con todos ellos. He notado diversión y felicidad en clase, y por extensión, en mí.

15/04/2013 7.2 A (4286-4288) PTS

He disfrutado bastante con las actividades propuestas. Las actividades en el medio natural son las más interesantes para mí. Intento transmitir mi gusto por la naturaleza al alumnado, a veces creo que no me escuchan, pero un gran número de alumnos/as están interesados en las actividades en el medio natural. Eso me produce satisfacción por mi labor docente.

Me alegro que el alumnado sea capaz de disfrutar y encontrar "juegos" allá donde va y huya del uso de las tecnologías. Hoy no se ha regañado por el uso de los móviles en la excursión.

16/04/2013 (4289-4295) PTS

La autoestima y satisfacción del docente está muy relacionada con el buen desarrollo de las sesiones y el logro de los objetivos propuestos. De igual modo, la motivación por la tarea, en este caso la enseñanza del área, también juega un papel importante en los niveles de satisfacción profesional.

Me siento bastante satisfecho por el trabajo de la sesión. Hoy he estado muy a gusto con el grupo. No he tenido que representar el papel de maestro severo y he podido moverme por el grupo libremente, interaccionando más, con el alumnado más necesitado. Normalmente, tengo que dedicar tiempo y atención al control del grupo. Esto me supone perder recursos para la mejora y consecución de los objetivos propuestos.

29/04/2013 7.5 A (4302-4305) OTS

Me siento super satisfecho por la sesión, y por la unidad didáctica en general. Cuando observo como se divierten con las actividades propuestas, me involucro con el alumnado hasta el punto de formar parte de sus dinámicas.

06/05/2013 7.6 A (4312-4314) PTS

Satisfecho por la sesión. Estoy muy contento de ver a mi alumnado trabajar un contenido difícil de desarrollar para mí. Soy un tanto reacio a trabajar la expresión corporal, no como docente, sino como alumno. Desde muy pequeño he tenido esa vergüenza por trabajar la expresión corporal y no quiero que mi alumnado la tenga. Me siento muy satisfecho cuando mi alumnado trabaja la expresión corporal y se involucra en la tarea.

27/05/2013 9.2 A (4348-4342) PTS

Por todo lo manifestado estamos muy de acuerdo con lo manifestado por López (2013), "La percepción satisfactoria de la profesión docente supone para el profesor una auténtica experiencia gozosa de crecimiento personal y profesional, que le estimula a avanzar en dimensiones de su trabajo a la vez que se compromete responsablemente con las tareas esperadas de su profesión, lo que favorece el desarrollo profesional docente".

4.4.- Valoración de la Educación Física (PTV)

La valoración de la asignatura de Educación Física se ha incrementado durante estos últimos años. Aunque la práctica de actividad física y deporte cuenta con la alta motivación del alumnado, ha sido el desarrollo y crecimiento del área el motor de la misma. La apuesta por la

mejora de la salud, el deporte para todos y la construcción del ocio y tiempo libre han sido los elementos de mejora que mejor han encarnado la esencia de este ámbito. Se han desplazado los planteamientos de rendimiento para ofrecer un espacio lúdico al alumnado.

Siempre resulta gratificante pasar pruebas al alumnado. De repente, parece que la asignatura es algo más que jugar para el resto. Hemos sido el centro de interés de todo el colegio.

22/11/2012 1.5 B (4114-4116) PTV

La satisfacción como docente de educación física es muy alta cuando el alumnado te muestra que tus enseñanzas son aplicadas en su día a día. Conocer, a través de ellos, que las actividades propuestas en clase tienen una aplicación directa a su tiempo libre y de ocio, supone un avance en la propia enseñanza. Es la evidencia clara de la transmisión de un conocimiento "útil".

21/02/2013 4.3 B (4201-4204) PTV

La educación física escolar está muy ligada a las acciones que se realizan en el patio, pero también tiene parte de teoría, interesante para impartir y conseguir un conocimiento útil en el alumnado. Incluso, me siento más importante cuando puedo plantear sesión así. En cierto modo, me gratifica saber que mi alumnado puede llegar mejor preparado al instituto que el resto de alumnos de los demás colegios.

04/04/2013 6.6 B (4267-4271) PTV

Nuestra fuerte convicción de que el área debe estar alcance de todos y todas en el aula, permite un espacio lúdico y de aprendizaje que prima la participación por encima del rendimiento. Busca en todo momento la puesta en juego de los valores educativos del deporte y la actividad física.

4.5.- Como docente y como persona (PDP)

4.5.1.- Lo que recibe (PDR)

Las emociones y sentimientos que se forjan en el aula establecen el entorno idóneo para atender a la enseñanza afectiva del alumnado. Al igual, dicho entorno sirve al profesor para sentirse motivado hacia un aprendizaje diferente y valorar su acción educativa por encima de lo establecido en la norma. En los siguientes pasajes, se puede valorar las emociones y sentimientos que se producen en la convivencia con el alumnado.

Tengo la sensación de vivir la clase dentro del grupo, formo parte de sus bromas y, creo que me ven en ese momento como un igual al que admiran.

06/05/2013 7.6 A (4315-4316) PDR

Hoy he vivido una sesión donde he interactuado con mi alumnado de un modo diferente. Me gusta poder charlar con ellos y que me perciban como alguien con quien poder contarle sus opiniones e intereses. Tengo la sensación de disponer de un espacio para poder educar aquello que la educación formal y clásica no puede.

14/05/2013 8.2 (4318-4321) PDR

La empatía es parte de las relaciones interpersonales y forja la comprensión del sentimiento y creencias del compañero/a. El docente que comprende la importancia de

empatizar con su alumnado, proyecta sobre ellos la confianza que necesitan para mejorar y tener una correcta autoestima.

El alumnado se muestra contento con mi modo de enseñar, me lo transmite y se crea un vínculo de trabajo muy interesante. En mi opinión, el profesorado que sabe alejarse del rol clásico de maestro controlador y se acerca a un rol más comprensivo y dinámico, puede disfrutar más de su actividad profesional y mejorar el aprendizaje del alumnado a otros niveles que se escapan al resto de profesorado.

Me considero un privilegiado por poder disponer de este espacio de reflexión con mi alumnado. Hoy ha sido un día muy interesante desde el punto de vista profesional. Son días como este, los que te hacen valorar tu profesión.

14/05/2013 8.2 (4322-4329) PDR

Ha sido una sesión muy emotiva. El alumnado está cerca de marcharse y su cariño es palpable. Después de un curso muy trabajado, el alumnado se muestra satisfecho por todo lo desarrollado y esto es significativo para mí.

17/06/2013 10.5 A (4376-4378) PDR

4.5.2.- Lo que entrega (PDE)

El docente se entrega a su tarea sin reservas, poniendo al servicio de su alumnado sus pensamientos, creencias, conocimientos y sentimiento. Esto nos conduce a reflexionar sobre el principio de cercanía de Mehrabian (1981) que establecía que las personas se acercan a aquello que le gusta y lo valora positivamente. Por el contrario, se aleja de lo que valora negativamente.

A veces tengo la sensación de influenciar a mi alumnado con mis ideales. No me gustaría que esto fuera así. Porque se convertiría en adoctrinamiento, y esto estaría muy alejado de mis principios como docente. Me encantaría que se manifestaran, pero son muy reservados a la hora de hablar. No sé si es por vergüenza o por desconocimiento.

14/03/2013 5.3 B (4228-4231) PDE

Me siento satisfecho por la tarea propuesta. Me considero agente significativo en la mejora de aspectos tan importantes como el autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la potenciación de la habilidades sociales (diálogo) entre mi alumnado. Esta actividad ha promovido multitud de espacios para la mejora del alumnado y, ante todo, la participación no obligada de todo el grupo clase.

15/03/2013 5.3 A (4223-4236) PDE

A Llegados a este punto. El trabajo ha sido intenso y termino con la sensación de haber trabajado duro con ellos. De haber presentado espacio de reflexión para mejorar su desarrollo integral como personas, pero aunque creo ser una persona significativa para ellos, no soy el único factor de significado en su vida.

19/06/2013 10.6 (4377-4380) PDE

El proceso educativo, habitualmente, se ha centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La Didáctica e, incluso, la propia Pedagogía, se han orientado hacia el saber conceptual y el “proceder” pero olvida los sentimientos y emociones que se generan en cualquier grupo humano.

4.6.- El profesor & Autoconcepto y autoestima (PAA)

Las personas que formamos debemos ser capaces de creer en nosotros mismos y en nuestra propia labor. Sería complicado transmitir un mensaje positivo al alumnado, si nosotros no lo tenemos interiorizado previamente.

Me siento satisfecho por la tarea propuesta. Me considero agente significativo en la mejora de aspectos tan importantes como la imagen corporal, el autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la potenciación de la habilidades sociales (diálogo) entre mi alumnado. Esta actividad ha promovido multitud de espacios para la mejora del alumnado y, ante todo, la participación no obligada de todo el grupo clase.

15/03/2013 5.3 A (4223-4227) PAA

Le propuesta planteada es obligar a elegir con la alternancia de chico- chica para que no ocurra esto. Suele funcionar, pero hoy ha dejado a O. la última y este aspecto me hace sentir que no he sido capaz de solventar un problema de clase muy significativo para mí. Sobre todo, porque es muy significativo para el autoconcepto y la autoestima

08/05/2013 6.4 A (4259-4262) PAA

Parte de la autoestima del docente pasa por convencerse de que su presencia en el aula es significativa, aunque en ocasiones, no se cumplan los objetivos.

Hoy ha sido un día malo para mi autoconcepto profesional, mis intentos por mejorar las dinámicas internas del grupo clase no funcionan aparentemente. Es cierto que no dispongo de una cantidad de tiempo significativo, pero me gustaría ver mi acción en el alumnado. Habrá que seguir dándole vueltas al tema hasta conseguir la clave.

12/04/2013 6.7 A (4272-4275) PAA

El propio docente debe atender a una pedagogía humanista que ponga al alumnado y su aprendizaje en primer lugar, aunque tenga dudas sobre su acción profesional.

En sesiones como la de hoy, tengo la duda sobre si actuar sobre los grupos cuando no saben crear nada o esperar a que surja la situación. Es cierto modo, creo que no les favorece mi intromisión, porque pudiera resultar más beneficioso dejar fluir la clase y que ellos sepan salir del problema de la falta de creatividad. Quizás esto sea mejor para su construcción de sí mismo, sobre todo, de su autoconcepto.

30/04/2013 7.5 B (4307-4311) PAA

Hoy estoy especialmente contento por el devenir de la sesión. No estaba muy seguro de cómo iba el grupo a trabajar esta temática. Este tipo de situaciones me refuerzan como persona y me alzan mi autoestima como docente.

23/05/2013 9.2 B (4357-4359) PAA

Cuando todo discurre como se ha programado y el alumnado valora lo que realizamos, y nos sentimos satisfechos de la labor realizada, nos identificamos plenamente con la opinión de Maturana (1999) en De la Torre y Moraes (2005), cuando dice que educar “es configurar un espacio de convivencia, es crear circunstancias que permitan el enriquecimiento de la capacidad de acción y reflexión del ser que aprende. Es crear condiciones de formación del ser humano para que se desarrolle en sociedad con otros seres, para que aprenda a vivir/convivir y afrontar su propio destino y cumplir la finalidad de su existencia”.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5: EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Currículum es el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.
LOE (2006).

Así se defina la noción de currículum se expresan unas intenciones u otras. Poner el énfasis en el logro de objetivos o en la atención al contexto, puede determinar nuestra propia acción educativa. En la actualidad, tomando el concepto legislativo como referencia, *“se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas”* (LOMCE, Art. 6). Por otra parte, la LOE (2006) establecía el currículum como *“el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”*. Ambas normas educativas nos manifiestan la determinación de una serie de características inherentes del propio concepto de currículum.

El currículum se convierte en la guía educativa que, bajo las finalidades que persigue, esbozan el proyecto de acción en el aula (Lagardera, 1999). De ese modo, se convierte en el nexo de unión entre lo normativo y la práctica docente. Podríamos recoger su organización alrededor de cuatro cuestiones básicas: *qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar; y qué, cómo, cuándo evaluar.*

Jewett y Bain (1985, citado por Pérez, 2005) definen el currículum de Educación Física como *“aquella porción del entorno educativo planificado que se relaciona con los conocimientos, conceptos y habilidades del movimiento humano”*.

Durante estos últimos años, el área de Educación Física ha aportado una clara visión sobre el beneficio del desarrollo de todos los ámbitos del niño/a, siendo responsable de la mejora en el plazo cognitivo, social, emocional, afectivo y, por supuesto, motriz.

Del análisis del Diario del Profesor con respecto a sus reflexiones y decisiones curriculares, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para su análisis y discusión.

Tabla VI.5a.- Categorías y subcategorías establecidas en el Campo 6: El Currículum de Educación Física & Programa de intervención

CAMPO 5:	EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			CÓDIGO			
CATEGORÍAS	5.1.- ¿Qué enseñar? (CQE)	5.1.1.- Objetivos y Contenidos (COC)	5.1.1.1.- Dificultades en la enseñanza de objetivos y contenidos de ámbito actitudinal (COCA)	Individualismo	COCAI		
				Poca atención	COCAA		
				Heterogeneidad	COCAH		
				Competitividad	COCAC		
				De la teoría a la práctica	COCAT		
				Sin prisa pero sin pausa, educamos en el proceso	COCAP		
			5.1.2.- De ámbito conceptual	COCC			
			5.1.3.- De ámbito procedimental	COCP			
			5.2.- ¿Cuándo enseñar? (CCE)	5.2.1.- Organización de objetivos y contenidos	CCOC		
						5.2.2.- Secuenciación de contenidos	CCOS
	5.3.- ¿Cómo enseñar? (CEM)	5.3.2.- Estilos de enseñanza (CEÑ)	5.2.1.- La Motivación siempre presente	CEMM			
				Mando directo	CEÑM		
					Modificación del mando directo	CEÑD	
				Asignación de tareas	CEÑT		
					Descubrimiento guiado	CEÑG	
				Búsqueda libre	CEÑB		
					Creatividad	CEÑC	
				5.3.3.- Estrategias didácticas (CED)	Reflexión y diálogo	CEDX	
						Organización de grupos y tareas	CDDG
							Actividades cooperativas
						Flexibilidad en las estrategias	CDDF
							5.4.1.- La evaluación del proceso
	5.4.- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (CEV)	5.4.2.- Criterios de evaluación (CEVC)	Progresión	CEVCP			
				Participación	CEVCA		
					Actitudes/Conductas	CEVCC	
				Cumplimiento de tareas	CEVCM		
		5.4.3.- Instrumentos de evaluación (CEVI)	Instrumentos cuantitativos	CEVIC			
				Ficha de seguimiento	CEVIF		
Ficha de observación					CEVIO		
Diario del profesor				CEVDI			

5.1.- ¿Qué enseñar? (CQE)

La pregunta ¿Qué enseñar?, responde a la necesidad inicial de tener información sobre qué objetivos pretendemos lograr con nuestro alumnado y qué contenidos se van a tratar para el logro de los objetivos planteados. Consideramos que los primeros hacen referencia al progreso del aprendizaje personal del alumnado deseado y, los segundos, a los aspectos de la propia cultura que debe quedar impregnada en los objetivos.

En esa línea, creemos muy oportuno lo que Collado-Fernández (2005) manifiesta: *“a pesar de la subordinación de los contenidos a los objetivos, éstos son difíciles de alcanzar en poco tiempo, sobre todo con alumnado que no está habituado a trabajar de forma participativa, formando parte del proceso como protagonistas, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas”*.

5.1.1.- Objetivos y contenidos (COC)

Los objetivos se erigen como las metas a conquistar, guían nuestra acción profesional y vienen a expresar capacidades deseables en nuestro alumnado (Zabalza, 1991). La normativa educativa actual (RD 126/2014) los entiende como los *“referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin”*. Así, Rodríguez (1994) hace referencia a los objetivos educativos entendidos como *“el comportamiento esperado en los alumnos como consecuencia de un conjunto de procesos interactivos efectuados en el aula”*.

Los contenidos expresan todos aquellos aprendizajes que deseamos en el alumnado en el propósito marcado en nuestros objetivos y tienen que incitar la adquisición tanto de aspectos actitudinales, conceptuales y procedimentales (Gimeno, 1995). Al igual, estos son la suma de aprendizaje englobados en un tema y hacen referencia a saberes culturales (Morales y Guzmán, 2000).

En ambos casos, objetivos y contenidos, expresan el deseo de un aprendizaje integral y global, atendiendo tanto a objetivos y contenidos conceptuales, como procedimentales y actitudinales.

Nuestro objeto de estudio estuvo enmarcado en la LOE (2006) como norma referencia y, aunque esa diferenciación esa suprimida en lo relativo a la programación y en el propio programa, el análisis del diario nos conduce a la determinación y observación de esa distinción.

5.1.1.1.- Dificultades en la enseñanza de objetivos y contenidos de ámbito actitudinal (COFDA)

La educación en valores presenta la dificultad inherente propia de un aspecto importante. El desarrollo de valores y actitudes positivas es un gran reto para los docentes en la sociedad actual, requiere trasladar la importancia de la educación en valores al alumnado y ser consciente de la dificultad que entraña tal desafío. Las herramientas necesarias para la enseñanza de valores educativos y morales pasa por comprender que el alumnado debe “vivir” el valor, más que conocerlo. El alumnado tiene que experimentar las consecuencias de sus acciones como parte de las decisiones que toma (Cerrillo, 2003).

En general, es satisfactorio el logro de los objetivos planteados. Partiendo de la dificultad de trabajar los objetivos de corte actitudinal. Aun siendo complicados de trabajar, son necesarios su implementación.

22/10/2012 1.1 A (4503-4505) COFDA

Pero los objetivos actitudinales, que solicitan reflexión entre el docente y el alumnado no se pueden considerar cumplidos. Debido, en parte, a la mala actitud del grupo.

25/10/2012 1.2B (4517-4518) COFDA

El cumplimiento es difícil de valorarlo porque se necesitan más tiempo para esa labor. El trabajo relativo a los valores es muy laborioso y percibo que será necesario plantear más sesiones de trabajo con los valores para ver aspectos positivos.

17/12/2012 2.3 A (4557-4559) COFDA

Los objetivos se han cumplido ampliamente, aunque algunos alumnos presentan problemas con el autoconcepto y la autoestima. Resulta necesario plantear objetivos a desarrollar para la mejora del autoconcepto y la autoestima.

18/12/2012 2.3 B (4561-4563) COFDA

El rol del docente que pretende transmitir valores educativos en el aula, se orienta hacia un guía del aprendizaje del alumno/a hacia las habilidades necesarias para poner en juego los valores educativos que se pretenden. Hemos podido observar la búsqueda del docente de evidencias que le permitan evaluar el cumplimiento de los objetivos de corte actitudinal y, como las tareas previstas, deberían estar enfocadas hacia el logro del valor en cuestión.

5.1.1.1.1.- Individualismo (COCAI)

En el diario del profesor encontramos determinados comentarios que ponen de manifiesto, como parte del alumnado se comporta de manera individualista en el trascurso del devenir de las clases. El individualismo se considera una característica propia del aislamiento (Hargreaves, 1996) y nos determina un claro déficit psicológico (Guarro, 2005).

Pero en lo referente a las actitudes no. Son demasiado individualistas y esto supone un problema para trabajar las actitudes y valores.

18/03/2013 6.1 A (4672-4673) COCAI

En su gran mayoría se han cubierto los objetivos y contenidos de la sesión, los actitudinales presentan una gran dificultad por la propia dinámica de la clase. Probablemente está motivada por la actitud individualista del alumnado en general.

03/12/2013 2.4 A (4545-4547) COCAI

El trabajo individual del alumnado no conlleva el logro de los objetivos del resto. El hecho de que un alumno/a del grupo alcance los objetivos planteados en el programa no influye sobre el hecho de que otros los alcancen, no asumiendo los roles de grupo, ni los objetivos comunes.

El alumnado mejora individualmente pero no asume el rol de equipo. Los planteamientos relativos al trabajo de la táctica no han sido plenamente alcanzados con mayor o menor éxito.

03/04/2013 6.4 (4698-4700) COCAI

De modo similar, los contenidos de corte actitudinal no se trabajan debido a ese individualismo de clase.

18/03/2013 6.1 A (4937-4938) COCAI

En principio, parece que el planteamiento les gusta. Aunque tienden a ser individualistas y sólo observan los problemas que le atañen a él directamente.

11/03/2013 5.2 A (5224-5225) COCAI

Los objetivos de carácter social presentan una dificultad añadida cuando el alumnado actúa de modo individualista. El trabajo cooperativo resulta de interés para nuestro objeto de estudio.

5.1.1.1.2.- Poca atención a los contenidos actitudinales (COCAA)

Las actitudes se podrían definir como "*tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación*" (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1994). Atienden a la conducta del individuo y la hace partícipe con los aspectos afectivos de los comportamientos que se establecen en las conductas. Al alumnado de la muestra lo que más le gusta es la práctica (así lo demuestran) y no tiene una conciencia clara de los valores y actitudes que la actividad físico-deportiva puede transmitir en el contexto educativo.

A tenor de las modificaciones, se puede considerar cumplidos los objetivos aunque el referido a evitar confrontaciones no ha sido posible en todos los alumnos. Algunos objetivos han quedado pendientes para la sesión anterior. Todavía tenemos mucho que mejorar del rendimiento y el esfuerzo del alumnado en las sesiones. Se despista mucho y piensa sólo en divertirse más que en las tareas de la sesión. En general, los objetivos se han trabajado todos excepto lo que ya hemos comentado.

17/01/2013 3.1 B (4579-4584) COCAA

El alumnado interacciona con sus compañeros/as sin prestar demasiada atención a la seguridad necesaria en la realización de las actividades. Por tanto, considero que dicho contenido ha sido planteado con intensidad pero no trabajado de igual modo.

22/10/2012 1.1 A (5034-5036) COCAA

*La actitud del alumnado no ha permitido trabajar intensamente los objetivos planteados en la sesión. Hoy han estado especialmente revoltosos, pre- secundaria. Ante los objetivos que promueven un aprendizaje actitudinal no están tan reacios pero sí ante los relacionados con procedimientos y conceptos de educación física.
13/05/2013 8.4 A (4791-4794) COCAA*

El docente no debe desistir en el proceso que permita interiorizar al alumnado los valores y actitudes positivos. Coincidimos con Cerrillo (2003), cuando manifiesta: *“todo profesor-mediador debe desarrollar respuestas personalísimas a esta difícil cuestión metodológica. Las respuestas no deben ser uniformes sino originales y dependerán en gran medida de los valores que se ha querido erigir en «valores educativos». El conjunto de estrategias desarrolladas por el profesor-mediador para transmitir valores constituyen su más valiosa y personal herramienta educativa”.*

5.1.1.1.3.- Heterogeneidad del alumnado (COCAH)

A lo largo de la escolarización, las diferencias entre el alumnado va en aumento. Aunque la pretensión inicial y finalidad básica de la Educación sea la compensación de las diferencias, es una realidad palpable. Con el objetivo de acabar con estas diferencias, es necesario establecer actuaciones concretas dentro del marco de las programaciones que partan del nivel inicial del alumnado y que, desde un marco común, atienda a esas diferencias.

Por ello, el docente busca planeamientos diferentes que den respuesta a la heterogeneidad de su grupo.

*Los objetivos se han cumplido. Aunque no en la misma intensidad. Los que tienen un carga actitudinal no son trabajados por todo el alumnado de un mismo modo. Es quizás donde más diferencia haya entre el alumnado, más que los relativos a los procedimientos donde se podría intuir que algunos alumnos/as pudieran ser más habilidosos en un deporte o en general.
29/01/2013 3.5 B (4603-4607) COCAH*

*En general, los objetivos se han cumplido. Incluso los de corte actitudinal. Estos últimos suelen presentar dificultad por la necesidad de actuación en el tiempo. Los compañeros respetan, en su mayoría, el nivel de cada uno de ellos. Aunque podemos encontrar algunos compañeros que no.
05/04/2013 6.3 A (4684-4687) COCAH*

El alumnado de sexto curso presenta el mayor nivel de diversidad curricular y requiere del esfuerzo por integrar todos los niveles al aprendizaje del aula, aunque en ocasiones sea un tanto complicado.

*Los objetivos planteados donde la consecución no supone un logro, de modo alguno colectivo, son alcanzados con éxito. Pero aquellos que requieren el trabajo en equipo no. El alumnado mejora individualmente pero no asume el rol de equipo. Los planteamientos relativos al trabajo de la táctica no han sido plenamente alcanzados con mayor o menor éxito.
03/04/2013 6.4 (4697-4700) COCAH*

Los objetivos se han puesto en juego, pero el cumplimiento ha sido desigual. Tanto en los objetivos en sí como en el alumnado. A medida que aparecía la competición en la sesión, el cumplimiento de los objetivos era menor. Incluso, ha habido objetivo (relativos a lo actitudinal) que no se han tratado.

10/04/2013 6.5 A (4702-4705) COCAH

El cumplimiento de los objetivos ha dividido al grupo. Las chicas han participado en la tarea, mostrando su satisfacción por la tarea propuesta y disponiendo en todo momento. Por el contrario, el núcleo duro de los chicos no ha participado mucho. Esto ha llevado al logro parcial de los objetivos.

23/05/2013 9.2 B (4818-4821) COCAH

5.1.1.1.4.- Competitividad (COCAC)

En Educación, la competitividad plantea un escenario donde el alumnado trabaja para lograr un objetivo que sólo él/ella podrá alcanzar (Johnson, Johnson y Holubec, 2002), por encima del valor social del aprendizaje cooperativo y siendo nefasto para la finalidad de crear la cohesión en el grupo-clase.

En algunas ocasiones el espíritu competitivo negativo está presente en el aula, el alumnado pretende ganar sin importarle si los medios que utiliza son los correctos.

Es cierta manera, para ellos, las reglas se pueden saltar si consigo lo que quiero. Saben cómo es la ejecución correcta, conocen lo que son dobles y pasos, pero lo olvidan y se conforman con botar la pelota de un modo uniforme.

En cuanto a los objetivos actitudinales, las actividades plantean momentos donde poder desarrollar esos objetivos pero es necesario un espacio mayor de tiempo para poder valorarlos.

24/01/2012 3.2 B (4586-4591) COCAC

Los objetivos actitudinales no se han cubierto ni lo más mínimo. Al interactuar el alumnado ha ido poco a poco siendo más competitivo y olvidando por completo los valores de respeto y cooperación.

08/03/2013 5.1 A (4650-4652) COCAC

Consideramos que proponer un planteamiento puramente competitivo nos podría conducir a reproducir los esquemas de la sociedad actual. Nuestra pretensión no es provocar una *estratificación social en el aula* (Díaz y Hernández, 1998), sino compensar las diferencias que la sociedad provoca. En Educación Física, el planteamiento competitivo tiene que estar enfocado al desarrollo de los valores y actitudes positivos de las competiciones, tales como el esfuerzo y el trabajo en equipo.

Los objetivos se cumplen hasta que aparece la competición, esto nos indica la dificultad para trabajar los objetivos actitudinales.

29/01/2013 3.3 B (4596 -4597) COCAC

Los objetivos se han cumplido hasta la aparición de la competición. Por tanto podemos afirmar que los objetivos relativos al "fair play" no se han cumplido.

12/02/2013 3.8 B (4622 -4623) COCAC

Observando las respuestas de clase y el comportamiento cuando juegan, se puede determinar que son conscientes de estos valores positivos para la vida diaria pero cuando se plantean actividades de carácter competitivo, las buenas intenciones desaparecen.
11/04/2013 6.7 B (4731-4733) COCAC

5.1.1.1.5.- De la teoría a la práctica (COCAT)

Según Sáenz- López, Castillo y Conde (2005) “*La sesión es el punto de unión entre la programación teórica que se tiene desarrollada previamente y la realidad práctica que supone llevar a cabo cada una de las actividades elegidas*”, aunque en determinadas ocasiones, requiere de un esfuerzo especial.

Los grupos me transmiten la sensación de trabajarlo correctamente pero algunos aprendizajes o hábitos insertados en su conducta no permite ponerlos en práctica. Por tanto, hablar de consecución de los objetivos en esta sesión es paradójico: Si han identificado los aspectos trabajados, pero en el instante que han de ponerlos en juego, el alumnado se queda pasivo a la espera de las órdenes pertinentes del docente.
12/04/2013 6.7 A (4723-4727) COCAT

Satisfecho por el trabajo realizado. Los objetivos se han alcanzado pero me suscitan dudas sobre el modo de plantear los objetivos en clase. El alumnado conoce los indicadores positivos y negativos de la socialización, pero no los pone en práctica y lo sabe. Por tanto, la teoría es comprendida y asimilada por todos, aunque la práctica no tanto.
11/04/2013 6.7 B (4728-4731) COCAT

Por tanto, la teoría es comprendida y asimilada por todos, aunque la práctica no tanto. Observando las respuestas de clase y el comportamiento cuando juegan, se puede determinar que son conscientes de estos valores positivos para la vida diaria pero cuando se plantean actividades de carácter competitivo, las buenas intenciones desaparecen.
11/04/2013 6.7 B (4730-4733) COCAT

Ante este tipo de comportamientos traemos a colación el concepto de actitud que nos plantea Breckler (1984) en base al modelo actitudinal compuesto por tres componentes, el cual constituye la actitud en los componentes: afectivos, conductuales y el cognoscitivos. Por los comportamientos de parte del alumnado llegamos a interpretar que conocen el concepto, pero no lo llevan a la práctica, como demuestran ciertas conductas.

5.1.1.1.6.- Sin prisa, pero sin pausa, educamos en el proceso (COCAP)

La educación es un proceso que dura toda la vida. El proceso de aprendizaje se debe comprender como la construcción de tu conocimiento durante el paso de los años, está muy influenciado por el contexto social y, en cuanto a la transmisión y educación en valores, el contexto adquiere gran valor para su desarrollo pero requiere comprender la necesidad de esforzarse y trabajar por ello con constancia.

Gran satisfacción con el resultado de la clase. Han cubierto todos los objetivos propuestos, la actitud ha mejorado y ha llevado a trabajar con un buen clima de clase.
04/12/2012 1.8 B (4542-4543) COCAP

Los objetivos y contenidos de la sesión se pueden considerar trabajados y cubiertos. Incluso los actitudinales. Esto supone un buen avance, aunque aún queda mucho por hacer en la coeducación. 11/12/2012 2.1 B (4548-4549) COCAP

A Los objetivos y contenidos han sido cubiertos por completo. Y en especial, los de carácter actitudinal. Habitualmente, estos no se suelen cumplir (por diversas razones) pero hoy, la sesión ha estado fantástica y ha propiciado la puesta en juego de todos los objetivos previstos. 11/01/2013 2.5 A (4561-4563) COCAP

Coll et al. (1994), advierten que “no todas las actitudes de una persona tienen la misma consistencia y coherencia ni todas ellas son, en principio, igualmente estables”. En cierto modo, aquello que nos gusta hacer está conforme con nuestro modo de pensar.

Los objetivos se han cumplidos satisfactoriamente. El alumnado ha estado muy participativo y ha permitido poder trabajar todos los objetivos planteados en la sesión. Hoy he podido observar como el alumnado ha trabajado, de un modo diferente, objetivos actitudinales. Pudiera ser consecuencia del trabajo conceptual de respeto a partir de las fichas. 07/02/2013 3.6 A (4608-4611) COCAP

Los objetivos se cumplieron satisfactoriamente, incluso los actitudinales. Cuando se planteaban situaciones para ponerlos en juego, el alumnado respondía gratamente. 15/02/2013 4.1 B (4624-4625) COCAP

Insertar al aprendizaje del alumnado la educación en valores, de un modo voluntario y atendiendo a los preceptos de todo hecho educativo, supone no sólo plantear contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales sino tener en cuenta la relación y significatividad que deben tener entre ellos (Viciado-Domínguez, 1995).

Bastante contento con el cumplimiento de los objetivos y contenidos. Aunque lo normal es que se produzca un cumplimiento de las expectativas planteadas. Hoy estoy especialmente satisfecho porque se han cumplido los objetivos actitudinales presentados. 20/03/2013 6.2 A (4676-4678) COCAP

Los objetivos se han cumplido con creces, así como los contenidos propuestos. El alumnado avanza con buen pie, incluso hubiera sido conveniente haber programado objetivo más ambiciosos. En la medida, que el alumnado alcanza los objetivos propuestos, se genera un mejor ambiente y se puede observar al grupo más contento con su labor. 22/04/2013 7.3 A (4751-4754) COCAP

Los objetivos y contenidos se han cumplido. Ha resultado positiva la actitud del grupo hacia la representación de cada pequeño grupo, posibilitando el trabajo del objetivo de la mejora del autoconcepto y la autoestima. 22/05/2013 9.1 B (4809-4810) COCAP

5.1.1.2.- De ámbito conceptual (COCC)

Los contenidos conceptuales hacen referencias a los hechos, datos, información, fenómenos que forman parte del campo o ámbito del saber y que el alumnado debe o puede asimilar. En cierta medida, para que este proceso se produzca debemos partir de los conocimientos previos del alumnado y así, construir su propio conocimiento. En esa línea, el área de Educación Física debe plantear tareas que promuevan aprendizajes, desde la vivencia-

procedimiento, que construya el conocimiento del alumnado, dando respuesta al *para qué* realizar la actividad física- deportiva.

Se puede considerar que los objetivos y contenidos conceptuales (Conocer test motores...) se pueden dar por cumplidos en la gran mayoría del alumnado.
19/11/2012 1.5 A (4521-4522) COCC

A Los objetivos se cumplen. El alumnado ha trabajado bastante bien los objetivos relativos a los aspectos conceptuales y procedimentales. Aunque con más dificultad, los relativos a las actitudes todavía necesitan mejorar.
28/01/2013 3.4 (4598-4600) COCC

La parte de sesión y por tanto, los objetivos y contenidos que se han podido cumplir han sido los relacionados con el trabajo conceptual.
08/02/2013 3.7 A (4619-4620) COCC

El mero hecho de conocer conceptos no implica el aprendizaje pleno, requiere transferir el conocimiento al modo de proceder del alumnado. Los contenidos conceptuales nos permiten conocer hechos y/o nociones sobre un tema pero no adquieren validez plena hasta que no relacionan con procedimientos y, además, se conectan con otros conceptos previos del alumnado. En el área de Educación Física, Otero, González, Calvo y Molina (2009), recogen la importancia del área en el desarrollo de los aspectos cognitivos del aprendizaje del alumnado, a través de distintos estudios que relacionan la motricidad con el desarrollo cognitivo en edad escolar.

Los relativos a los conceptos a transmitir y la práctica de los mismos se han cumplido ampliamente, aunque haya quedado alguna actividad sin hacer.
26/02/2013 4.4 B (4645-4646) COCC

La sesión ha traído una visión dispar del desarrollo de los objetivos. Por una parte, podemos observar como el alumnado conoce los juegos predeportivos y sabe identificar los distintos valores positivos trabajados pero no son capaces de llevarlos a la práctica.
12/04/2013 6.7 A (4719-4721) COCC

En la línea de lo manifestado anteriormente, los contenidos conceptuales referentes al conocimiento de la anatomía humana han sido trabajados de modo satisfactorio.
23/010/2012 (4859-4860) COCC

Se han cubierto los contenidos conceptuales, tengo mis severas dudas sobre los contenidos actitudinales, y en esta ocasión, incluso los procedimentales.
29/11/2012 1.7 B (4876-4877) COCC

5.1.1.3.- De ámbito procedimental (COCP)

Los contenidos procedimentales aglutinan las acciones prevista para la consecución de los objetivos previstos. Son las herramientas que el alumnado aprende a utilizar en el proceso educativo. Recopila las habilidades, destrezas y técnicas del área. En este caso, se persigue que el alumnado desarrolle su capacidad de “saber hacer” y muestre el verdadero valor de su aprendizaje.

En nuestra área, los contenidos procedimentales son el motor de la motivación del alumnado, implican las acciones motrices que demandan en la sesión. En el programa, son las más demandadas y valoradas por el alumnado.

*El objetivo central de la sesión estaba referido al funcionamiento del cuerpo y se focalizaba en la atención del pulso cardíaco y la respiración. En este aspecto, se puede considerar que los objetivos se cumplieron, tanto en cuanto, el alumnado pudo comprobar los cambios que se producen al realizar actividad física en el ritmo cardíaco y la frecuencia de la respiración.
22/10/2012 1.2 A (4508-4511) COCP*

*El objetivo principal, que conozcan cómo preparar un calentamiento ha sido cumplido, pero el que reseña la elaboración de una pequeña rutina de actividad física se ha quedado sin cumplir porque hubieran sido necesarias más sesiones de trabajo.
27/11/2012 1.6 B (4533-4535) COCP*

Los contenidos procedimentales han copado el área durante su existencia. La propia esencia del área está orientada a cómo enseñar y para qué enseñar. Determinan la enseñanza de destrezas y habilidades motrices, así como las estrategias necesarias para el logro de un objetivo concreto. Implican el planteamiento de tareas y actividades donde el alumnado pueda practicar hasta el dominio de las distintas habilidades o destrezas.

Los objetivos se han cumplido en su mayoría. Sobre todo los orientados a la práctica lúdica. El alumnado ha trabajado a lo largo de la sesión y, poco a poco, han sido capaces de olvidar diferencia entre ellos para terminar colaborando entre ellos, sin tener en cuenta aspecto de sexo.

*14/02/2013 4.1 B (4627-4630) COCP
Aunque me siento satisfecho porque las actividades han permitido cubrirlos en esta ocasión, mejor de lo que pensaba inicialmente. En este caso, el planteamiento de trabajo de la autoestima y el autoconcepto relacionado con la mejora en el dominio de la ejecución de los malabares es muy interesante porque ha resultado una actividad significativa para el alumnado.*

*18/04/2013 7.3 B (4758-4762) COCP
Todos los contenidos se han cubierto, en mayor o menor medida, debido a la libertad para realizar algunos ejercicios. Algunos alumnos no han practicado el pino, por tanto, el contenido referido al equilibrio queda incompleto para algunos.
11/01/2013 2.5 A (4892-4894) COCP*

El alumnado muestra su interés por el área, principalmente, por los contenidos procedimentales que implican juegos y/o deportes entre otros.

5.2.- ¿Cuándo enseñar? (CCE)

El *cuándo enseñar* pertenece al tercer nivel de concreción curricular, es la contextualización de la enseñanza en el aula del grupo-clase y se evidencia con la puesta en valor de la Programación de Aula. En ella, el docente recoge la adaptación y preparación de todos los elementos curriculares para que sean acomodados a las características del alumnado.

Parte de la planificación de aula se invierte en agrupar las tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje en unidades didácticas o proyectos de aprendizaje que nos permitan el logro de nuestros objetivos educativos. Requiere un proceso previo de secuenciación y temporalización de los contenidos a trabajar durante su paso por el ciclo educativo.

5.2.1.- Organización de objetivos y contenidos en Unidades Didácticas (COOC)

La planificación de la acción didáctica del docente se organiza en unidades didácticas que contemplan el tratamiento de todos los elementos del currículum. Como norma, ha pivotado alrededor de los objetivos que se desean y los contenidos que se trabajan pero es necesario tener en consideración otros aspectos como la metodología a utilizar y el contexto.

La propuesta que presentamos de los contenidos concuerda con el modelo de *Unidad Didáctica Integrada*, que frente a planteamientos más tradicionales donde los contenidos procedimentales eran el referente. El alumnado ha sido informado al comienzo del curso de la estructura y temporalización de las diferentes unidades que conforman el diseño, no obstante al comienzo de cada unidad se dedica un tiempo en la primera sesión para informar al alumnado del contenido de la misma.

La sesión da comienzo con la explicación de la nueva unidad didáctica. Al mostrar el juego predeportivo base "los 10 pases", algunos alumnos verbalizan que conocen el juego, incluso hablan sobre alguna de sus normas.
08/03/2013, 5.1 A (954-956) COOC

Nos centramos a explicar la nueva unidad didáctica. Esta versa sobre juegos alternativos y predeportes. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.
19/03/2013, 6.1 B (1223-1225) COOC

Comenzamos la unidad hablando de la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos. El alumnado divaga sobre el tema, comenta sus creencias particulares.
14/02/2013, 4.1 B (786-788) COOC

La enseñanza de objetivos y contenidos es la prioridad del docente, eligiendo aquellos que en cada caso considera más adecuados. Porque son esenciales para formar un diseño apropiado de trabajo en el aula.

La clase ha comenzado con el alumnado muy interesado en la actividad de la Alhambra. La organizo y está inmersa dentro de esta unidad didáctica. El alumnado tenía multitud de preguntas sobre la organización y, sobre todo, la ropa que deben de llevar.
26/02/2013, 4.4 B (932-934) COOC

Aunque hubo una sesión de malabares en la unidad didáctica 2, se va a trabajar la temática más a fondo a través de una unidad didáctica completa. Comenzamos con la sesión segunda, el material necesario para construir las pelotas de malabares no ha llegado.
15/04/2013, 7.2 A (1688-1690) COOC

*Una vez aclarada esa cuestión, paso a explicar la nueva unidad didáctica. La expresión corporal es un contenido complicado de trabajar en clase porque el alumnado masculino, no suele prestar a trabajar dichos contenidos.
20/05/2013, 9.1 A (2532-2534) COOC*

Pero en ocasiones no todos los contenidos que el profesor propone, son del agrado de todo el alumnado, como se manifiesta en los siguientes episodios relatados en el diario del profesor.

*Cuando les comuniqué que no, sino que teníamos que empezar una nueva unidad, el alumnado expresó su malestar. Algunos alumnos/as manifestaron que lo habían pasado muy bien en la anterior clase que se implementó en el campo de césped.
15/02/2013, 4.1 A (769-771) COOC*

*El alumnado ha mostrado desagrado por no continuar con la unidad anterior. Querían volver al campo de fútbol de césped. F. hace visible su cabreo, haciendo aspavientos y llamando la atención de sus compañeros
14/02/2013, 4.1 B (783-785) COOC*

5.2.2.- Secuenciación de contenidos (CCOS)

El aprendizaje real del alumnado en el área está supeditado a que sea capaz de insertar los conocimientos nuevos a los que tenía inicialmente. El alumnado construye su aprendizaje, siendo el docente el mediador, ensamblando conocimientos (contenidos nuevos) a los que ya poseía. Para que este proceso sea efectivo se deben tener varias consideraciones. Por una parte, se debe partir del nivel de conocimientos del alumnado y, en segundo lugar, los contenidos que se presentan como novedosos, han de tener un orden lógico de acción.

Este proceso, de adaptación del currículum normativo y común para todo el territorio, requiere de la secuenciación de contenidos que se presentan al alumnado. Para que el proceso de ensamblaje tenga el orden lógico y necesario para el aprendizaje del alumno/a. Cada chico o chica tiene su ritmo de aprendizaje pero es preciso que se disponga de la secuenciación y adaptación apropiada.

El desarrollo didáctico del área nos ha conducido, en parte, a no focalizar la atención en los contenidos procedimentales solamente. La integración de conceptos, procedimientos y actitudes se efectúa de un modo lógico y atendiendo a la necesidad de trabajarlos todos aunque continúen los contenidos procedimentales (saber hacer) guiando el camino.

Al comienzo de cada unidad, el alumnado es informado de la secuencia de sesiones, tareas y actividades que van a configurar cada unidad didáctica.

*Al subir de clase, se ha repartido la ficha de esta unidad, referida al respeto y que será tratada al iniciarse cada clase. De esta forma se plantea la secuencia de las sesiones y tareas que van a configurar esta unidad.
17/01/2013, 3.1 B (481-483) COOS*

*Comenzamos la sesión dando por finalizado momentáneamente la unidad didáctica "Inventemos un deporte", quedando por concluir la sesión de elaborar una liga escolar.
18/03/2013, 6.1 A (1187-188) COOS*

*Para dar por finalizada la unidad anterior les comento que queda pendiente el trabajo con la ficha de cooperación y la sesión 4. La secuenciación de las actividades nos permite esta flexibilidad en el programa.
19/03/2013, 6.1 B (1220-1222) COOS*

*Para centrar la atención de mi alumnado, reparto las nuevas fichas de esta unidad. Tratan sobre responsabilidad. Explico la secuencia de las sesiones y tareas, el grupo entiende la dinámica.
10/05/2013, 8.2 A (2196-2198) COOS*

El tratamiento de los contenidos desde un punto de vista integrador nos permite atender a todas las necesidades del alumnado y favorece la aproximación del alumno/a al contenido en sí, al integrar todos los aspectos del aprendizaje.

*Comenzamos a trabajar el post sobre alimentación correspondiente a esta unidad. El alumnado presta bastante atención, les explico la secuenciación de las sesiones y tareas, pero no se muestra muy participativo. Sólo A. propone y responde a las diferentes preguntas abiertas que lanzo.
21/05/2013 8.5 B (2500-2502) COOS*

*La última sesión tiene proyectado un gran partido con la participación de todos. Es importante para poder medir el logro de los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Por una parte, la iniciación deportiva y el desarrollo de las habilidades es una parte importante, pero también lo es, la consecución de objetivos actitudinales relacionados con el "fair play" y el respeto.
12/02/2013, 3.8 B (749-753) CCOS*

*Comenzamos la última unidad del programa. Esta unidad sirve para repasar todo lo trabajado durante el curso escolar. Converso con el alumnado sobre las actividades realizadas. El alumnado participa comentando su parecer.
07/06/2013, 10.1 A (2928-2939) COOS*

El planteamiento del programa de intervención no focaliza su atención en el desarrollo de los contenidos como eje vertebrador sino que se convierte en el medio de adquisición de los objetivos planteados.

5.3.- ¿Cómo enseñar? (CEM)

La metodología nos determina la respuesta a ¿cómo enseñar? Engloba diferentes variables en el aula: los estilos de enseñanza utilizados, la organización de la sesión, los recursos y materiales, la temporalización, las tareas de enseñanza-aprendizaje y un largo etcétera que dotan del armazón necesario para el devenir de las distintas unidades didácticas.

El ecosistema del aula donde están presentes todos los elementos relacionados anteriormente, es el espacio de acción del docente y el alumnado y del proceso educativo (Doyle, 1977). De manera muy influyente en el cómo enseñar, los estilos de enseñanza son la pieza diferenciadora del devenir propio del grupo-clase. Delgado Noguera (1991) define el estilo de enseñanza como: "Modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos

del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas, en función de las decisiones que tome el profesor". Así pues, lo más conveniente será que el profesor domine la totalidad de los E.E. y que decida el momento y situación en el que aplicará cada uno de ellos.

5.3.1.- La motivación siempre presente (CEMM)

La motivación es clave y esencial en el aprendizaje. Los alumnos y alumnas que presentan mayor motivación están más predispuestas a aprender y ponen todos sus recursos a ello. Esta actitud positiva hacia el aprendizaje es interna del propio aprendiz pero también es influida por las actividades que se presentan y el rol que toma el docente. En nuestra propuesta, la motivación hacia la tarea es un elemento fundamental en el aprendizaje del alumnado, algo que no falta en nuestras clases.

La intensidad en la sesión ha traído consigo el cumplimiento con éxito de los objetivos. En cierto modo, la intensidad se podría reflejar con una alta motivación del alumnado hacia la tarea. Por todo ello, los objetivos se han cumplido, con más
10/11/2012 2.2 A (4551-4554) CEMM

Los objetivos de la sesión se han cumplido. El alumnado ha participado con gran interés y ha permitido el logro de todos ellos.
07/02/2013 3.7 B (4620-4621) CEMM

La percepción de autovalía no es sólo influyente en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima sino que también reporta importantes dosis de motivación hacia la tarea. Se perciben capaces y ponen más empeño en la tarea. Aunque debemos enseñar al alumnado la importancia de motivarse hacia la mejora porque ella nos conducirá al éxito, por tanto, a la valía-competencia.

Bastante satisfecho del cumplimiento de los objetivos. Ha sido una sesión muy productiva. Cuando el alumnado quiere trabajar, sea por motivación externa o interna, los objetivos son más sencillos de cumplir y el alumnado se siente competente para ejecutar las tareas.
07-03-2013 5.2 B (4659-4661) CEMM

El cumplimiento de los objetivos ha sido bueno. El alumnado ha trabajado con entusiasmo el nuevo juego predeportivo, se sienten competentes. Incluso, los aspectos actitudinales se han podido observar más desarrollados.
04/04/2013 6.6 B (4716-4718) CEMM

5.3.2.- Los estilos de enseñanza empleados (CEÑ)

La influencia del estilo de enseñanza del docente en la sesión es evidente. El rol que asuma, derivado del propio estilo, marca la pauta que guía el desarrollo y puesta en acción de todos los elementos curriculares de la unidad. El docente que pretende ser eficaz en su enseñanza debe dominar todos los estilos con el fin de "jugar" con ellos, buscando las virtudes de cada uno de ellos en las situaciones concretas (Delgado, 1996).

Cuéllar y Delgado (2001) manifiestan que “*existen numerosos textos que estudian el papel del Continuo de los E.E. en educación. Existen vínculos consistentes entre el Continuo de E.E. y las respuestas del alumnado por lo que puede afirmarse que la enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos*”.

El tratamiento y utilización de los distintos estilos de enseñanza resulta muy importante para el desarrollo y mejora de las diferentes habilidades y destrezas motoras (Goldberger y Howart, 1993). Por ello, en nuestro programa de intervención hemos seguido la propuesta de Delgado (1991) junto a la propuesta de Mosston y Ashworth (1994), permitiendo al docente adaptar cada situación al estilo más apropiado.

5.3.2.1.- Mando directo (CEÑM)

El docente decide y determinada cada aspecto que se desarrolla en la sesión. Marca el ritmo de cada paso que el alumnado debe seguir. La posición del mismo es externa al grupo-clase e impone cómo debe ser el aprendizaje. En algunos momentos, todas las decisiones las toma el docente: los objetivos, contenidos, actividades y evaluación.

*Este grupo vuelve a manifestar que se gestiona mejor con estilos más directos, cercanos al mando directo. Cuando se les deja indagar, vuelven los problemas de actitud.
24/01/2012 3.2B (5168-5169) CEÑM*

*La clase ha comenzado con el calentamiento dirigido por mí. Lo he preferido porque hoy quería tener el control de la clase.
29/01/2013, 3.5 B (622-623) CEÑM*

*J. se ofrece para dirigir el calentamiento. El alumnado, los chicos por una parte y las chicas por otra, lo realiza de un modo mecánico. Lo hacen porque yo lo digo.
23/04/2013, 7.4 B (1913-1914) CEÑM*

*Aunque el alumnado prefiere participar e indagar en la sesión, se queda a la espera de la instrucción directa del profesor. En esta ocasión, se vuelve a presentar ese comportamiento del alumnado donde está frenado por aprendizajes previos que le impiden llevar a la práctica la metodología inclinada a la indagación en detrimento de la instrucción directa.
12/04/2013 6.7 A (5251-5254) CEÑM*

El alumnado tiene un rol muy pasivo en clase, con poca autonomía para tomar decisiones. Toda organización es definida por el docente. El alumnado ha estado acostumbrado a desarrollar las sesiones de este modo, por lo que no le ofrece ninguna dificultad en este tipo de propuestas y planteamientos.

5.3.2.2.- E.E.: Modificación del mando directo (mixto) (CEÑD)

El estilo de enseñanza Modificación del Mando Directo, tal y como define su título, presenta una variación de los preceptos del estilo de enseñanza *Mando Directo*. La diferenciación estriba en la modificación de la organización, hacia una propuesta más flexible, y la figura del docente. En esta ocasión, el docente suaviza la dirección del grupo en beneficio de

mayor interacción del grupo y permite al mismo, atender a otros aspectos de la sesión. Observamos en los comentarios un planteamiento mixto, donde el docente toma las decisiones organizativas de la sesión y, en determinados momentos, el alumnado se libera para expresar sus decisiones.

Las orientaciones metodológicas referentes a la técnica y el estilo de enseñanza han sido determinantes, tanto en su orden de empleo como en su elección. El grupo necesita iniciar la sesión siendo guiado en todo momento, marcándoles las actividades necesarias para el desarrollo de la misma pero se siente cómodo cuando, pasada gran parte de la sesión, tienen libertad para realizar actividad física con su grupo de amigos/as.

23/11/2012 1.6 A (5119-5123) CEND

Este grupo funciona muy bien con una metodología mixta, donde el docente marque de inicio cuales son las actividades y que éstas, sean flexibles en su ejecución.

13/12/2012 2.2 B (5146-5148) CEND

El alumnado se siente cómodo cuando la metodología es mixta. Por una parte, se les indican las actividades a desarrollar y, por otra, dentro de esa actividad tienen la libertad para indagar y no presenta una finalización cerrada de la misma.

20/05/2013 9.1 A (5151-5153) CEND

Definitivamente, el planteamiento de una metodología mixta, asignación de tareas e indagación en las mismas, permiten un buen desarrollo de la sesión. El alumnado trabaja cómodo sabiendo lo que hay que hacer en líneas generales, pero se le permite varias soluciones ante una misma tarea.

27/05/2013 9.2 A (5160-5164) CEND

5.3.2.3.- E.E.: Asignación de tareas (CEÑT)

Con más autonomía para el alumnado, el estilo de enseñanza: *asignación de tareas*, propone una organización de la sesión donde el docente muestra y explica las distintas actividades a realizar, señala el modo de ejecución ideal y permite al alumnado marcar su propio ritmo. En esta ocasión, los chicos y chicas en clase de Educación Física se encuentran con las tareas definidas claramente pero tienen un espacio para experimentar a su propio ritmo. Por tanto, el docente se libera de la atención continua al grupo, en lo que determina la organización, para poder dedicar su tiempo en la retroalimentación del grupo y/o ayuda a la ejecución de las actividades. Durante los primeros meses el alumnado se sentía cómodo llevando este estilo de enseñanza.

El grupo responde con intensidad cuando las tareas son asignadas y se les pide una ejecución concreta. Ampliar las posibilidades de las tareas descentra la atención del alumnado.

23/010/2012 1.1.B (5108-5110) CEÑT

La asignación de tareas es el estilo de enseñanza más apropiado para este grupo.

22/11/2012 1.5 B (5117) CEÑT

Siempre es un placer poder dejar indagar al alumnado pero les resulta más sencillo en estos ejercicios utilizar una asignación de tareas.

14/01/2013 2.6 A (5160-5161) CEÑT

El alumnado suele responder bien ante la asignación de tarea. Sobre todo cuando saben que deben hacer pero la solución es abierta, correspondiente a tareas de planteamiento abierto.
15/02/2013 4.1 A (5185-5187) CEÑT

En esta ocasión, el alumnado es partícipe de su proceso de enseñanza-aprendizaje en un mayor porcentaje.

5.3.2.4.- E.E.: Descubrimiento guiado (CEÑG)

Plantear en el aula un cambio metodológico, en el que el rol del alumno/a es modificado hacia un planteamiento más abierto y participativo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, no es nada sencillo. Tradicionalmente, el alumnado ha sido guiado con modelo más directivos y cerrados y, al abrir el aula a estilos más participativos, conlleva un aprendizaje previo de las posibilidades y responsabilidades que emanan de los mismos.

El carácter cognitivo del estilo de enseñanza: *descubrimiento guiado*, supone un planteamiento donde el alumnado debe reflexionar sobre las soluciones motrices que existen ante un problema y/o actividad planteado en clase. En algunas ocasiones, al alumnado le cuesta asimilar el planteamiento pero manifiesta su predisposición a contar con más autonomía.

Las tareas que emanan de las técnicas de enseñanza de indagación motivan en mayor medida al alumnado. Esto es muy positivo. Aunque este alumnado se siente más cómodo cuando se les indica lo que tienen que hacer en cada momento.
11/12/2012 2.1 B (5143-5145) CEÑG

El cambio de metodología les está costando asimilarla. Están acostumbrados a tener claro el camino y muy marcado. Tener un espacio para indagar la posible solución de las tareas supone algunos problemas en clase. Creo que poco a poco iremos mejorando.
31/01/2013 3.4 B (5181-5183) CEÑG

El grupo acepta muy bien plantear ejercicios con tareas abiertas. Les permite estar cómodos en clase, aunque necesitan que se les marque, a modo general, la tarea en sí. Una vez en ella, poder disponer de varias soluciones a la misma, mejora el aprendizaje de los mismos.
09/05/2013 8.1 A Y B (5268-5270) CEÑG

Educar debe ser un proceso bidireccional, donde el alumnado y el docente se complementen. El proceso educativo mejora y desarrolla al alumnado pero, a su vez, dota al docente de un espacio de reflexión sobre su práctica que debe inducir a la mejora como docente.

Aunque se plantean ejercicios al alumnado, por tanto, se Asignan Tareas. El alumnado debe indagar por su cuenta los mecanismos necesarios para realizar los ejercicios. Esto supone un reto para ellos, y hoy, esto ha gustado entre el alumnado.
11/01/2013 2.5 A (5157-5159) CEÑG

El alumnado no se queja del planteamiento pero se encuentra en una situación nueva para ellos. En cierto modo, están muy acostumbrados a tener muy claro el camino a seguir.
08/03/2013 5.1 A (5208-5209) CEÑG

Aunque las tareas son planteadas por el docente, la mayor parte de la sesión tiene un planteamiento de indagación del alumnado. Es un aspecto interesante para el alumnado.
18/04/2013 7.3 B (5265-5266) CEÑG

5.3.2.5.- E.E.: Búsqueda libre (CEÑB)

El estilo de enseñanza de *búsqueda libre* persigue la reflexión del conocimiento que se pretende adquirir. No siempre la solución a una actividad o tarea motriz planteada se soluciona con la repetición de un modelo motor concreto. Sino que requiere la comprensión y el análisis del objetivo real de la actividad o tarea y, como el conocimiento de ese patrón motor, nos puede ayudar a la resolución. El alumnado tiene que pensar cómo aplica a una situación real el modelo presentado en clase u observado de algún otro modo.

Aunque el alumnado de la muestra se siente incómodo en la puesta en acción de este estilo en clase, nos permite desarrollar aspectos como la autonomía así como la reflexión y construcción del conocimiento por parte del alumnado. Poco a poco, podemos observar al alumnado valorar positivamente las posibilidades que brinda este estilo.

Las actividades que se orientan hacia la indagación han encontrado el problema de la actitud del grupo. Son un grupo que mide el liderazgo del docente continuamente, buscando llevar la sesión a su terreno, pretendiendo hacer su "gusto".

Los estilos de enseñanza derivados de la indagación, no permiten llevar una sesión con un buen clima. Es un alumnado acostumbrado a tener muy marcado el trabajo a realizar, suelen manifestar queja al inicio, pero no presentar resistencia a penas, cuando son insistidos en lo que deben hacer.

27/11/2012 1.6 B (5125- 5131) CEÑB

En referencia a los estilos de enseñanza y a la técnica, la dinámica de clase se encuentra cómoda en los estilos más de indagación.

22/10/2012 1.2ª A (5111-5112) CEÑB

Las tareas abiertas tienen gran aceptación en el grupo, sobre todo, en el alumnado menos hábil. La ausencia de un objetivo concreto permite a este alumnado no tener la presión de obtener un objetivo concreto comparable con el resto de alumnos.

03/12/2013 2.4 A (5140-5142) CEÑB

El grupo responde muy bien a la metodología planteada. Abrir el control del grupo hacia actividades de indagación resulta muy positivo para el grupo. Permite observar los líderes del grupo y como se relacionan los compañeros con ellos.

22/03/2013 4.3 A (5197-5199) CEÑB

El profesorado debe atender al alumnado, no sólo como un receptor de conocimiento, sino como generador del mismo pero debemos plantear actividades que promuevan la interpretación y la generación de respuestas ante los estímulos presentados en clase (Contreras, 1991).

5.3.2.6.- E.E.: Creatividad (CEÑC)

Dentro del ámbito de los estilos de enseñanza en Educación Física, dice Martínez-Rodríguez (2003) "*la creatividad es la cima de los estilos que implican cognoscitivamente a todos aquellos que plantean situaciones de enseñanza que obligan al alumno a resolver las tareas de solución múltiple (pensamiento lateral)*".

En el desarrollo de actividades desde el prisma del estilo de enseñanza *creatividad*, el alumnado debe crear su propia solución desde las distintas que se le facilitan o conoce como válidas. Necesita experimentar con la actividad motora, encontrar su propio proceso de ensayo y error que le conduzca al éxito, abandonando lo tradicional por una propuesta más abierta, comprensiva y que permita la participación a todo el alumnado.

Determinadas tareas tienen un carácter muy abierto, teniendo varias posibilidades de resolución. El alumnado deja correr su imaginación e interacciona magníficamente entre ellos.

30/11/2012 1.8 A (5134-5136) CEÑC

El alumnado comienza a responder adecuadamente a los planteamientos más cognoscitivos. Permitiendo dejar las actividades con un carácter más abierto.

02/04/2013 6.3 B (5244-5245) CEÑC

Este grupo responde muy bien a los planteamientos más abiertos, donde se les deja margen de actuación y se permite que pongan en juego su creatividad. El planteamiento abierto ha sido bueno.

05/04/2013 6.3 A (5241-5243) CEÑC

La participación del alumnado es total en este estilo de enseñanza, que poco a poco va calando en ellos y en la responsabilidad que contraen.

El alumnado comprende la metodología de las sesiones. Sabe proponer y toma las riendas de la sesión junto al docente. Participa y se siente partícipe.

03/06/2013 9.4 A (5298-5300) CEÑC

El alumnado está cómodo en la metodología propuesta. Las actividades se plantean inicialmente, a modo de objetivo amplio y posteriormente van desarrollando la actividad. Esto nos conlleva la creación de un espacio de creatividad y de participación de todos los compañeros/as de la clase porque cada uno pone el ritmo de trabajo.

05/06/2013 9.5 A (5301-5304) CEÑC

Está terminando el curso y el alumnado ha comprendido la dinámica de clase. Sabe organizarse para la práctica deportiva con sus compañeros/as. En cierto modo, ha comprendido la dinámica abierta de clase.

13/06/2013 10.3 B (5305-5307) CEÑC

Trabajar y desarrollar la creatividad es muy necesario en Educación Primaria. El alumnado es muy creativo y, poco a poco, el profesorado puede disminuir la creatividad del mismo al negar la posibilidad de que la exprese en el aula por miedo a no ser capaz de controlar el espacio que necesita para su desarrollo.

5.3.3.- Estrategias Didácticas (CED)

La incesante búsqueda de las estrategias didácticas que permitan el logro de los objetivos planificados por parte del docente, conduce a éste a determinar cuáles son más idóneos para que su alumnado progrese y desarrolle las capacidades y competencias necesaria para que el proceso educativo sea completo y beneficioso para el alumnado. Su búsqueda le traslada la necesidad de encontrar aquellas estrategias que se adaptan al grupo-clase y su ritmo

de aprendizaje. Así pues, el equilibrio necesario entre lo conceptual, procedimental y actitudinal, junto a gusto por aprender y la motivación que se debe transmitir al alumnado por desarrollar su propio conocimiento, son las estrategias más importantes a trasladar en el aula por aprender a aprender

5.3.3.1.- Reflexión y diálogo (CEDX)

El proceso de reflexión sobre una acción nos permite valorar el aprendizaje, analizar nuestros actos con un claro objetivo, que no es otro que, la mejora. En nuestro caso, reflexionar sobre la ejecución en una tarea/ actividad o en lo acontecido durante el transcurso de una sesión, permite al alumnado tomar consciencia sobre aquellos aspectos que le han llevado al éxito en la práctica y los que no. Tanto si se toman los aspectos positivos como los negativos y, existe un proceso crítico, todo esfuerzo e inversión del tiempo de clase tendrá un impacto muy significativo en el aula.

*Satisfecho, se han cumplido. El grupo ha mostrado reflexión en las actividades que nos da pie a entender su cumplimiento.
Hubo un antes y un después de la reflexión- charla. Los objetivos se han cumplido después de reflexionar con ellos.
28/01/2013 3.4 A (4601-4604) CEDX*

En palabras de Blázquez (1999) “una pedagogía dirigida y encaminada a la reflexión de la situación motriz y su lógica interna puede darnos la clave para abordar la enseñanza deportiva con la seguridad de estar colaborando al desarrollo de la inteligencia motriz y capacitando al educando para ser un deportista inteligente dentro de su propia práctica”.

*El alumnado en general llegó a conseguir los objetivos propuestos, como es habitual, lo objetivos de corte actitudinal resultan más complicados de transmitir y alcanzar. Sobre todo, porque exigen al alumnado saber dialogar y grandes dosis de empatía. Pero estoy satisfecho por la consecución de los objetivos del alumnado.
15/03/2013 5.3 A (4662-4666) CEDX*

*Los objetivos actitudinales han estado muy presentes en la sesión. Esto nos ha permitido reflexionar sobre la importancia de reciclar y también, las posibilidades de juego cuando dejamos libre la imaginación y la creatividad.
09/04/2013 6.5 B (4708-4710) CEDX*

La reflexión sobre la práctica, por parte del alumnado, le permite crecer como persona, dotándole de las herramientas necesarias para ser autónomo y adquirir el compromiso por la responsabilidad de su propio aprendizaje.

5.3.3.2.- Organización de grupos y tareas (CDDG)

La organización del grupo y las tareas en la clase de Educación Física es clave para el devenir de la misma. Con la incertidumbre de las sesiones al aire libre, la enseñanza del área trae consigo multitud de situaciones y variables no controladas que requieren del docente una

planificación previa. Aunque inicialmente la organización del grupo se refería al control del alumnado, es más que ese aspecto, supone establecer un espacio donde desarrollar la sesión de Educación Física.

El modo de selección de equipos y grupos es un dilema en clase. Para esta sesión se optó por seleccionar varios compañeros de clase de un modo dirigido. Esta decisión está determinada con la finalidad de buscar deshacer los grupos de siempre en clase. El grupo no responde mal a este recurso metodológico, se intenta que ellos perciban que seleccionan los grupos pero por otra parte, está influenciado por mi mano.
21/03/2013 6.2 B (5236-5240) CDDG

Las dinámicas de clase son importantes, tal y como se plantean las sesiones, me resulta interesante saber cómo se unen entre ellos para protegerse o sentirse más cómodos interactuando. Esta labor me parece muy interesante para analizar.
03/12/2013 2.4 A (4139-4142) CDDG

Parte de las competencias docentes que debe poseer y manejar el docente especialista de Educación Física, pasan por el dominio y organización de las tareas que se plantean en clase. El resto de elementos curriculares dependen, en gran medida, de la competencia de este docente.

Siempre me he preocupado por buscar un mecanismo de elección equipos que no sea lesivo para el alumnado. Lo habitual es que los menos hábiles queden para la última elección, si la elección es libre. Le propuesta planteada es obligar a elegir con la alternancia de chico-chica para que no ocurra esto.
08/05/2013 6.4 A (4256-4262) CDDG

5.3.3.3.- Actividades cooperativas (CDDG)

Las actividades cooperativas en el aula permiten desarrollar aspectos sociales y de convivencia muy importantes. La relación que se establece en el grupo que trabaja cooperativamente potencia habilidades sociales y de trabajo en equipo, por encima de otras propuestas metodológicas. Se requiere la coordinación de todos sus miembros, buscando el esfuerzo compartido hacia una misma meta común. La resolución de una tarea, de modo colectivo, implica el diálogo, la puesta en común y, sobre todo, valores como la empatía. El compromiso por mejorar su aprendizaje es compartido por todos los chicos y chicas del grupo, que olvida en ocasiones el carácter competitivo de la actividad y se centra en las posibilidades de ocupación del ocio y el tiempo libre de la misma.

Los objetivos se han cumplido. Incluso hubiera planteado objetivos relacionados con la educación para la igualdad. En esta sesión se ha podido avanzar en esos temas. En gran medida, provocado por el desarrollo de las habilidades básicas y genéricas. Al plantear situaciones motrices donde no se requieren habilidades motrices específicas, el nivel de chicos y chicas se igualan, redundando en un espacio lúdico de aprendizaje muy positivo para la igualdad de géneros.
08/04/2013 6.4 A (4691-4697) CDDG

Hoy han elegido un juego orientado hacia el ocio y el tiempo libre. Aunque posee un carácter competitivo, el alumnado progresivamente va eliminándose, el devenir del mismo no permite que sea el mismo alumnado quien gane dando posibilidades a todos. Este aspecto hace que todo el alumnado quiera jugar, ponga en práctica los valores que trabajamos y construyan su ocio.

11/04/2013 6.7 B (4734-4738) CDDG

El éxito en el aprendizaje del alumnado pasa a ser compartido, permitiendo la posibilidad de ser partícipe del aprendizaje y/o logro de una tarea del resto de compañeros y compañeras.

Los objetivos se han cumplido con creces. En este caso, los relativos al logro de actitudes han estado más presentes en la sesión. Las actividades de cooperación han proporcionado un mayor desarrollo de actitudes en clase.

09/05/2013 8.1 A Y B (4775-4777) CDDG

En definitiva, observo al alumnado más cómodo y más receptivo a valores educativos en juegos o actividades motoras orientadas al ocio y el tiempo libre, en detrimento a las actividades competitivas puramente.

11/04/2013 6.7 B (4739-4741) CDDG

En definitiva, las actividades cooperativas planteadas han permitido que el alumnado alcance los objetivos de un modo conjunto. Partir juntos hacia una meta común, les permite interaccionar buscando el resultado beneficioso para el grupo y para sí mismo. “Aquellos que mejora al grupo, le mejora a él o ella también”.

5.3.3.4.- Flexibilidad en las estrategias y planteamientos didácticos (CDDF)

El conocimiento de los distintos Estilos de Enseñanza te permite ser capaz de aplicarlos según lo determine el contexto y/o la situación real del aula. Esa flexibilidad a la hora de tomar una estrategia u otra, dota al docente de la herramienta idónea para ser capaz de adaptarse a los cambios que se presentan en el aula. Los Estilos de Enseñanza son las guías de nuestra docencia pero no deben convertirse en los corsés de nuestra clase. Éstos, han de configurar una de las herramientas más poderosas del docente para guiar al docente en el aula.

Si se me permite, en cierto modo el docente adquiere un perfil resiliente: ante situaciones problemáticas del aula, posee una herramienta que le permite adaptarse a los cambios de la misma y, aunque algunos cambios no son traumáticos, siempre tendrá esa capacidad (la flexibilidad en la utilización de los estilos) de configurar al docente como un individuo resiliente que podrá adaptarse o sobre ponerse a las circunstancias adversas en su desarrollo profesional.

La flexibilidad en la metodología ha traído a clase una mejor dinámica. Espero que los destellos de buen trabajo sean el principio de una modificación de la conducta macerada desde la reflexión.

05/02/2013 3.6 B (5181-5183) CDDF

Este grupo se siente cómodo cuando se les marca las actividades a realizar y dentro de ellas, se les permite tener una cierta flexibilidad. Los planteamientos indagadores son más productivos para el alumnado porque permite un espacio para la mejora de las habilidades sociales, tan necesarias para la mejora del autoconcepto y la autoestima, como para el devenir del grupo.

14/02/2013 4.1 B (5188-5192) CDDF

Unigarro y Rondón (2005) entienden que “cuando el profesor vela por el rigor del área, o el saber que enseña y lo articula de manera armónica con los intereses de sus alumnos/as, entonces, a decir de Porlan (1995), logra la significatividad didáctica; el equilibrio entre lo enseñable de las áreas y los intereses y motivos de los estudiantes”. Por tanto, la flexibilidad debe estar presente en el aula que aspirar a ser significativa en el aprendizaje del alumnado y debe abandonar la rigidez en los planteamientos, así lo entiende el docente.

El alumnado se siente muy cómodo cuando se les indica la tarea y en ella, se les permite cierta flexibilidad para trabajar. En cierto modo puedo observar como necesitan saber las tareas a realizar pero no tiene un único desenlace sino que existe la posibilidad de ser flexible.

15/03/2013 5.3 A (5119-5123) CDDF

El alumnado se desarrolla muy cómodo en espacio de reflexión y libertad de juego. Pero este tiene que ser planificado, pero les resulta muy interesante para su desarrollo tener un espacio flexible de interacción con las actividades.

14/05/2013 8.2 B (5274-5276) CDDF

5.4.- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? (CEV)

Con esta cuestión se pretende dar respuesta al proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje del alumnado. Más que un periodo concreto del proceso, “La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas” (LOE, 2006). Intenta determinar el grado de logro de los objetivos marcados, así como la adquisición de las Competencias Básicas¹ por parte del alumnado. Engloba el uso de diferentes instrumentos y herramientas con los que recoger evidencias del aprendizaje del alumnado.

En ese sentido, la dualidad formada por el hecho educativo y la evaluación del mismo, nos conforma una relación directa. Así como se pretende evaluar, se determina el proceso educativo y viceversa. La propia enseñanza establece la evaluación a utilizar. Ambos conceptos van ligados y con una fuerte influencia mutua. Aunque esta valoración pudiera ser algo simplista, el proceso de evaluación impregna a todos los elementos del currículum así como todos los agentes del propio proceso.

¹ Aunque la normativa actual nos delimita el concepto como Competencias Clave, consideramos que nuestro discurso debe estar enfocado a la normativa legislativa en vigor cuando se realizó la investigación. En nuestro caso, la LOE, en detrimento de la actual ley educativa LOMCE.

En palabras de Blázquez (2006), la evaluación es entendida como “*la actividad que, en función de unos criterios, trata de obtener una determinada información de un sistema en su conjunto o de uno o de varios de los elementos que lo componen, persona, programa, situación, etc...*”. En ese sentido, el proceso de evaluación supone una toma de decisiones a partir de la reflexión de la propia práctica: “*...siendo su finalidad la de poder formular un juicio crítico y tomar las decisiones pertinentes y más adecuadas respecto a aquello que ha sido evaluado*”.

La evaluación debe tener en consideración al alumnado, partiendo de sus características personal (ritmo de aprendizaje, nivel de conocimiento, etc...) y cercana a los planteamientos del aprendizaje significativo. Debe realizarse desde la profesionalidad y la responsabilidad que supone valorar el aprendizaje del alumnado, con el único fin de mejorar su aprendizaje.

5.4.1.- La evaluación del proceso (CEVP)

El hecho evaluativo es una parte más del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como indicábamos anteriormente, más que un periodo concreto es una acción transversal a todo el proceso. Nos permite concretar aquellos errores o aciertos con el objeto de mejorar el aprendizaje del alumnado, así la evaluación del proceso es una toma de decisiones sobre el rumbo del aprendizaje del alumnado. El punto de partida son las evaluaciones iniciales que se realizan durante el curso o bien, los procesos de valoración durante el transcurso de la sesión.

Esto nos determina un espacio continuo de valoración del aprendizaje del alumnado, síntoma inequívoco del carácter continuo del aprendizaje del individuo. Evaluar no se centra en un periodo concreto sino que se configura como el proceso permanente que requiere el carácter propio de la enseñanza (Bordas y Cabrera, 2001).

*Evaluar la sesión mediante criterios de la misma no creo que sea un buen sistema porque no te permite medir el logro a largo tiempo. La ficha de evaluación general de la unidad te permite un mayor éxito en esta tarea.
31/01/2013 3.4 B (5334-5336) CEVP*

*Algunos objetivos son difíciles de evaluar mediante la observación momentánea. El planteamiento de algunos objetivos se debe de valorar a lo largo del tiempo y no en un momento determinado. Esto nos conlleva a reflexionar sobre la necesidad de un cambio en la evaluación: la evaluación de cada sesión nos puede llevar a errores, lo interesante es determinar la consolidación de esos objetivos en el tiempo.
22/03/2013 4.3 A (5339-5343) CEVP*

*Cuando se cumplen los objetivos con facilidad, supone una tarea gratificante evaluar, a la par que fácil.
17/04/2013 7.2 B (5380-5381) CEVP*

*Los criterios de evaluación por sesión dan una información sesgada del alcance de los objetivos. Ya que hipotecan la información al momento y no miden la fijación en el alumnado del aprendizaje.
22/04/2013 7.3 A (5382-5384) CEVP*

5.4.2.- Criterios de evaluación (CEVC)

Los criterios de evaluación tomados en el proceso son los referentes que nos ayudan a valorar el grado de consecución de los objetivos planteados. Así, podemos apreciar cómo se desarrolla la progresión del aprendizaje del alumnado. En todo momento, consideramos que nuestro objetivo debe formar parte de un proceso de evaluación formativo que nos proporcione la información suficiente del progreso del aprendizaje de nuestro alumnado, sobre todo, en la adquisición y desarrollo de las competencias del mismo.

5.4.2.1.- La progresión en el aprendizaje (CEVCP)

La valoración del progreso del aprendizaje del alumnado, objeto de la evaluación formativa, nos permite conocer cómo pone en marcha el alumnado sus recursos para desarrollar su aprendizaje y conocimiento de la materia. En definitiva, más que valorar el resultado final se centra en el proceso en sí del aprendizaje.

Este planteamiento resulta más interesante porque nos permite conocer e indagar en aquellas cuestiones que son determinantes para el éxito o el fracaso en el aprendizaje del alumnado y, sobre todo, la aplicación directa de lo aprendido en la vida real del alumnado. Con la ayuda de los instrumentos adecuados de evaluación se puede comprobar cómo han ido evolucionando los niveles de aprendizaje del alumnado.

Medir los conocimientos adquiridos por el alumnado en la sesión es difícil, el seguimiento diario a través de la ficha diseñada al respecto ayudará.

Reseñar la facilidad de transmitir los conocimientos respecto a la anatomía humana cuando es trabajada por varias asignaturas y, por tanto, de ser evaluados.

22/10/2012 1.1 A (5311-5314) CEVCP

Aunque las evidencias de trabajo en lo relativo a la actitud del alumnado son claras, continuo planteándome la problemática de evaluar en un determinado tiempo y no observando la evolución y el impacto real de las actividades en el alumnado.

08/05/2013 6.4 A (5355-5357)

5.4.2.2.- La participación (CEVCA)

La participación del alumnado en el desarrollo de la sesión es un punto clave en la evaluación de la misma. Parte de los criterios que se formulan se orientan en la realización o no, de las actividades planificadas. El docente necesita conocer si el alumnado tiene adquiridos los hábitos del área, así como conquistados los distintos objetivos que se formulan. Durante el programa, se puede observar como el alumnado mejora su aprendizaje cuando mayor es la implicación.

En las sesiones donde el alumnado está muy participativo es muy sencillo evaluar el logro de los objetivos. Hoy ha sido una de esas sesiones de trabajo.

05/02/2013 3.6 B (5337-5338) CEVCA

Cuando el alumnado participa en clase, resulta más fácil evaluarlos. Su actitud es de suma importancia para el proceso evaluativo de los mismos.
05/04/2013 6.3 A (5351-5352) CEVCA

La evaluación también valora la eficiencia del alumnado en cuanto su grado de participación. El alumnado participa en las distintas actividades, adquiriendo los conocimientos específicos del área (en mayor o menor medida) y mostrando su nivel de implicación.

Los objetivos se han cumplidos satisfactoriamente. El alumnado ha estado muy participativo y ha permitido poder trabajar todos los objetivos planteados en la sesión. Hoy he podido observar como el alumnado ha trabajado, de un modo diferente, objetivos actitudinales.
07/02/2013 3.6 A (4308-4310) CEVCA

Pero la modificación y los objetivos restantes, se han cumplido. El alumnado ha participado activamente en la sesión y se ha podido observar a lo largo de ella.
21/02/2013 4.3 B (4641-4642) CEVCA

En definitiva, hemos pretendido valorar su participación y colaboración regular durante las sesiones del programa, siendo un agente activo de su aprendizaje y respetando las normas de convivencia.

5.4.2.3.- Actitudes, conductas, cumplimiento de las normas (CEVCC)

La enseñanza pretende, en cierto modo, transformar la conducta que presenta el alumnado. Persigue una modificación hacia parámetros positivos, promoviendo actitudes positivas y buscando que cumpla las normas de convivencia básicas. Estos aspectos se ven reflejados en los criterios de evaluación y son decisivos para comprender el proceso educativo que pretendemos llevar con nuestro alumnado.

Los criterios que hacen referencia a actitudes, presentan una dificultad añadida en su valoración. Me resulta complicado reflejar en una nota un aspecto tan complejo.
26/11/2012 1.7 A (5322-5323) CEVCC

Sigue siendo muy difícil evaluar al alumnado, en lo referente a lo actitudinal, tomando cada sesión. Y sobre todo, es posible medir el grado de consecución de unos objetivos con un listado de criterios.
18/03/2013 6.1 A (5343-5345) CEVCC

Las normas de convivencia y de organización escolar son básicas para un normal desarrollo de la vida colectiva escolar. Esto conlleva la interiorización de las mismas por parte del alumnado. En ese respecto, pretendemos evaluar las modificaciones en lo relativo la conducta psicosocial del grupo de chicos y chicas de clase.

Pero hoy he podido observar que los objetivos actitudinales son más apropiados para ser evaluados en las sesiones de educación física, ya que se deben insertar en actitudes del alumnado a mostrar en el patio a cualquier hora o día. Rompiendo con la necesidad de focalizar las sesiones en un repertorio de actividades más o menos dificultosas. El alumnado cumple con las normas pactadas por todos y se siente cómo en su cumplimiento. En definitiva, hoy he evaluado un trabajo muy interesante en cuanto a la mejora del

autoconcepto y la autoestima, y ha llegado de la mano de la focalización de la sesión en el trabajo de valores positivos.
08/05/2013 6.4 A (5365-5371) CEVCC

De igual modo que los objetivos conceptuales y procedimentales son más fáciles de conseguir, son más fáciles de evaluar. Aquellos criterios referidos a aspectos actitudinales tienen una dificultad mayor para ser evaluados. Este hecho se une a la dificultad inherente de la evaluación en sí.
18/04/2013 7.3 B (5385-5388) CEVCC

Coincidimos con Pérez (1999) cuando manifiesta es “necesario insistir en que el aprendizaje de pautas y normas de convivencia constituye un contenido actitudinal con un alto potencial educativo, que contribuye poderosamente a la formación integral de la persona. Por ello, es necesario afrontar su aprendizaje, dándole la importancia que merece y empleando el tiempo y los medios necesarios para su aprendizaje”

5.4.2.4.- Cumplimiento de las tareas encomendadas (CEVCM)

Cumplir las tareas propuestas muestra el nivel de responsabilidad del alumnado en su vida escolar. Aunque es la noción es amplia, se puede resumir en el acto de asumir las consecuencias que se derivan de lo sucedido. Consideramos que es un valor educativo muy importante para desarrollar en el ámbito escolar.

Nadie ha terminado la ficha de calentamiento, por tanto, lo dirijo yo. Están poco receptivos.
11/12/2012, 2.1 B (234-236) CEVCM

Como aún no se ha terminado el mural de esta unidad, se anima a los compañeros asignados a que se den prisa por acabar.
18/03/2013, 6.1 A (1190-1191) CEVCM

Ser responsable en el trabajo diario es una doble obligación. Por una parte, la individual que se orienta hacia el compromiso por la propia educación de cada uno y, por otro lado, posee una obligación colectiva, en el modo que colaboras y permites que la mejora sea colectiva.

El grupo responde muy bien ante las orientaciones metodológicas planteadas. Es receptivo y asume con facilidad las tareas impuestas.
22/10/2012 1.1 A (6106-6107) CEVCM

Comenzamos hablando del portafolio, les indico que pronto me lo llevaré y espero que lo tengan todo acabado.
03/06/2013, 9.4 A (2789-2790) CEVCM

5.4.3.- Instrumentos de producción de información (CEVI)

El docente tiene la posibilidad de optar por distintos tipos de instrumentos para recoger información para el proceso de evaluación y que los podemos clasificar en dos grandes grupos. Por una parte, los referidos al plano cuantitativo, los de experimentación. Principalmente, el tratamiento se hace desde una perspectiva cuantitativa y en ausencia de interpretación de datos, obtenidos éstos, de un modo objetivo. Por otro lado, aquellos que versan sobre la interpretación

del docente y se focalizan en la observación del mismo. Tienen un claro carácter cualitativo y ponen en juego las capacidades del docente para obtener información a partir de la observación directa del alumnado (Díaz-Lucea, 1994).

La intención de la evaluación del programa persigue valorar cómo se aprende y qué se aprende durante el desarrollo del mismo, así como la calidad de la tarea final que proponemos. Este hecho nos conduce a buscar distintos modelos de evaluación que tome lo mejor de cada planteamiento de evaluación.

5.4.3.1.- Técnicas e instrumentos cuantitativos (CEVIC)

Las técnicas cuantitativas que hemos utilizado, están conformadas por diversos cuestionarios, para la obtención de información de la satisfacción con la imagen corporal, con la autoestima y con el autoconcepto físico, así como su percepción de la Educación Física escolar. También hemos empleado técnicas antropométricas, para la determinación de la talla, peso, índice de masa corporal y composición corporal, así como una batería de pruebas físicas para la verificación de los niveles de condición física.

*Antes de terminar, realizamos el cuestionario II. Les pido sinceridad y no copiarse del compañero/a ya que la respuesta válida es la propia de cada uno.
07/06/2013, 10.1 A (2947-2948) CEVIC*

*Terminada la actividad del blog, les reparto un cuestionario para ser respondido antes de pasar la medición de la Tanita. El alumnado me pregunta por esa medición en concreto. Aprovecho para explicarles la dinámica de realización.
06/06/2013, 10.1 B (2963-2966) CEVIC*

Estas técnicas han sido del agrado del alumnado, quien en todo momento ha estado muy motivado por su realización, bien por su novedad, bien por curiosidad o porque les suponía un reto para ellos. Aunque en la primera medición, el alumnado consideraba que se trataba de unas pruebas de examen, mostrando su preocupación por no haber sido informados antes para su preparación. Una vez realizadas las correspondientes explicaciones y expuestos los objetivos de las pruebas, el alumnado participa de manera activa en su realización, mostrando colaboración.

*Para el grupo, era la primera vez que se le pasaban test motores, se lo han tomado como si fueran exámenes. Manifestando su descontento por no haber sido avisados con anterioridad para prepararlos.
19/11/2012 1.5 A (068-070) CEVIC*

*En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar "la coordinación de movimiento", hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.
19/11/2012 1.5 A (082-084) CEVIC*

*Algunos alumnos/as están preocupados por si no saben hacer la prueba de coordinación, les resulta difícil el movimiento lateral.
11/06/2013, 10.2 B (3011-3016) CEVIC*

*El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del Course Navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.
12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) CEVIC*

La toma de datos y la cumplimentación de los cuestionarios (que conformaban un solo documento en formato de cuaderno), se realizaron en jornadas de mañana dentro del horario escolar, en el transcurso de las clases de Educación Física, en su aula base, tratando de que en todo momento hubiese confidencialidad a la hora de responder a las preguntas del cuestionario.

5.4.3.2.- Ficha de seguimiento de las unidades didácticas (CEVIF)

La ficha de seguimiento de las Competencias Básicas (CCBB), se erige como una ficha de evaluación continua. Cada unidad didáctica tiene una y pretende valorar el grado de adquisición y desarrollo de las CCBB trabajadas en clase. Se focaliza en la tarea final propuesta donde el alumno/a tiene que demostrar, no sólo que sabe, sino que sabe hacer. Siendo la Educación Física, una asignatura tan dinámica, se hace esencial el trabajo y evaluación de la adquisición de los contenidos, el logro de los objetivos y/o el desarrollo de las CCBB de este modo. Planteando una situación (tarea final) donde se pueda valorar si el trabajo desarrollado en clase ha alcanzado un desarrollo óptimo.

*La ficha de seguimiento permite cumplir la tarea de evaluar los aprendizajes de forma fácil, permitiendo la posibilidad de volver a reconsiderar criterios de sesiones anteriores.
22/10/2012 1.2A (5317-5318) CEVIF*

*La ficha de seguimiento aligera el trabajo evaluativo, a la vez que te permite ser más dinámico en todo el proceso. Quizás sería importante añadir otro instrumento que facilite la recopilación de información para el proceso evaluativo.
15/02/2013 4.1 A (5339-5341) CEVIF*

Cada unidad didáctica tiene una ficha de seguimiento y se valora lo mismo (CCBB) desde distintas tareas que se plantean en la unidad. Valora la adquisición y desarrollo de las CCBB de un modo específico en cada unidad (lo que cada unidad aporta) como parte de un todo: El desarrollo de las CCBB desde nuestro programa de intervención.

5.4.3.3.- Ficha de observación (CEVIO)

La observación en el aula persigue comprender todo lo que acontece en ella, ya no sólo lo pedagógico sino las relaciones que se establecen entre los alumnos y alumnas. Supone el intento de captar el presente para un posterior análisis con detenimiento. La observación sistemática del aula y del alumnado se configura como un recurso muy eficaz para valorar las actitudes.

Difícil plasmar el grado de consecución de los objetivos con el trabajo de una única sesión. Es necesario más tiempo y más tiempo de observación.
02/04/2013 6.3 B (5353-5354) CEVIO

En este caso, se ha podido evaluar el alcance de los objetivos actitudinales por parte del alumnado mejor que en otras sesiones. Observando la tarea propuesta, llego a la conclusión que esto es debido a la ausencia de competición.
04/04/2013 6.6 B (5372-5374) CEVIO

El acto de evaluar debe organizarse en torno a la idea motivadora de la superación de los logros. El alumnado tiene una herramienta para la mejora de su autoestima, potenciando sus virtudes por encima de sus limitaciones.

5.4.3.4.- Diario del profesor (CEVDI)

El diario del profesor se constituye parte del desarrollo profesional docente, recoge las valoraciones y vivencias que transcurren en el aula desde el prisma del docente. Suponen la reflexión de la propia acción docente. En este sentido Zabalza (2004) plantea: *“Los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación) [...] el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario”*. En el diario se plasman las percepciones del profesor sobre el desarrollo del programa de intervención.

El seguimiento que se realiza del programa a través del diario ayudará a reflexionar sobre el proceso.
22/10/2012 1.1 A (6511-6512) CEVDI

Como se ha podido observar en el diario de la sesión, el alumnado presenta problemas en sus habilidades sociales. Los chicos no suelen contar con las chicas cuando hay competición. Estos aspectos redundan en el autoconcepto del alumnado, sobre todo, de las chicas que interiorizan su no habilidad en determinados aspectos deportivos.
10/04/2013 6.5 A (6550-6553) CEVDI

Considero más importante el trabajo del diario en lo relativo, permitiendo ver una perspectiva más amplia y dinámica de todo el proceso.
19/06/2013 10.6 A (6561-6562) CEVDI

A través del diario que lleva el docente nos permite constatar cómo se produce el proceso de reflexión acerca del desempeño profesional del mismo y cómo evoluciona a lo largo de la implementación del programa de intervención. Al respecto Zabalza (2004) expresa: *“Escribir sobre sí mismo trae consigo la realización de los procesos a los que he hecho alusión: se racionaliza la vivencia al escribirla (lo que tenía una naturaleza emocional o afectiva pasa a tener, además naturaleza cognitiva con lo cual se hace más manejable); se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla; y, en caso de desearlo, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas”*.

5.4.3.5.- Las Rúbricas (CEVDR)

Las rúbricas o matrices de valoración son un instrumento de evaluación con el cual se persigue valorar la práctica del alumnado. En cierto modo, se persigue evaluar el *saber hacer* por encima del *saber*. A lo largo de las unidades didácticas se ha propuesto una tarea final por cada unidad que permite la utilización de este modo de evaluar. Presenta una escala de valoración (niveles de desempeño) que secuencía el aspecto que se pretende valorar y posibilita hacer objetivo una valoración de corte subjetiva. En el proceso de evaluación hemos utilizado este instrumento

Finaliza el curso. Y el proceso de evaluación ha sido sencillo. Las rúbricas y las tablas de indicadores han permitido medir el logro de los objetivos pero considero más importante el trabajo del diario en lo relativo a la calificación, permitiendo ver una perspectiva más amplia y dinámica de todo el proceso.

19/06/2013 10.6 A (5399-5402) CEVDR

Las rúbricas se han mostrado como un instrumento excelente para evaluar el aprendizaje del alumnado, porque permite en todo momento verificar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

20/06/2013 10.5 B (5405-5407) CEVDR

Coincidimos con Torres y Perera (2010), cuando indican que la rúbrica es “*un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados*”. Se establecen criterios de desarrollo de la actividad concreta y establece un entorno de reflexión entre el docente, el alumnado y el instrumento de valoración.

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6: COMPETENCIAS BÁSICAS & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“Una competencia básica es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.
PROYECTO DESECO (2003).

El Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, OCDE, 2003) delimitaba el concepto de competencia del siguiente modo: *“Capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”.*

La inserción en nuestro currículo oficial llega de la mano de la LOE (2006), *“se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”.* Adquieren un papel esencial en la Educación y persiguen una formación orientada al “saber hacer” por encima del conocer. Suponen un carácter práctico y se articulan en torno a una serie de competencias vitales para la vida en sociedad del alumnado: *“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”*

Bolívar (2008) localiza su origen *“en los años 70 cuando, con motivo de los cambios vertiginosos a nivel tecnológico y organizativo, se piensa en competencias que, más allá de los requerimientos específicos de un puesto de trabajo, permitan la adaptación y aplicación a situaciones diversas”.* El traslada al ámbito educativo, se consideran los aprendizajes básicos que cada alumno y alumna debe tener al finalizar su etapa escolar. Se pretende dotar al alumnado de las herramientas necesarias para su normal inclusión en la sociedad actual.

La inclusión de la Competencias Básicas en el currículo de la escuela persigue integrar los diferentes aprendizajes del alumnado así como poner en valor la pretensión del desarrollo integral del alumnado.

La valoración de básica o clave, según DeSeCo (2003), se atribuye a determinados aspectos o condicionantes, pero engloba un carácter social y de beneficio para el alumnado. Son el intento por dotar de significado todo acto educativo hacia la inclusión de las jóvenes generaciones en una sociedad dinámica y cambiante, que requiere de individuo que sepan vivir en sociedad y tengan un conocimiento global y práctico del conocimiento humano.

La normativa LOE (2006) manifiesta un total de ocho Competencias Básicas, necesarias para el desarrollo del alumnado hacia la Sociedad del Conocimiento y que deben tener un tratamiento globalizado y obligatorio por todas las áreas del currículo.

A continuación presentamos un resumen tomado de la LEA (2007) donde se recogen y se definen las distintas Competencias Básicas:

- **COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA.** referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
- **COMPETENCIA MATEMÁTICA.** La habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.
- **COMPETENCIA EN EL CONOCIMIENTO Y LA INTERACCIÓN CON EL MUNDO FÍSICO.** Recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.
- **TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y COMPETENCIA DIGITAL.** La habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.
- **COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA.** Aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.
- **COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA.** Supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.
- **COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER.** Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
- **AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL.** La posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollarla opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

En el campo 6, vamos a intentar de comprobar el tratamiento que el profesor realiza de las competencias básicas en su programa de intervención. Del análisis de las opiniones del profesor expresadas en su diario, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para su análisis.

Tabla VI.6a.- Categorías y Subcategorías: Competencias y Programa de intervención				
CAMPO 6:	EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN		CÓDIGO	
CATEGORÍAS	6.1.- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)	6.1.1.- Comunicación		CCLC
		6.1.2.- Vocabulario específico		CCLV
	6.2.- Competencia Matemática (CMA)	6.2.1.- Estadística básica		CMAE
		6.2.2.- Inducción y Deducción		CMAI
		6.2.3.- La medición		CMAM
	6.3.- Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico (CMF)	6.3.1.- Conocimiento del mundo físico		(CMFC)
		6.3.2.- Interacción con el mundo físico (CMFF)	Respeto	CMFFR
			Investigación	CMFFI
		6.3.3.- Consumo responsable		CMFC
	6.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CCD)	6.4.1.- Tratamiento de la información		CDCI
		6.4.2.- Competencia Digital (CCDI)	Formación digital	CDDIF
			Entornos colaborativos	CDDIC
	6.5.- Competencia Social y Ciudadana (CSC)	6.5.1.- La convivencia en el aula		CSDC
		6.5.2.- Habilidades sociales (CSCH)	Asertividad	CSCHA
			Cooperación & Competición	CSCHC
			Empatía	CSCHE
		6.5.3.- Resolución de conflictos (CSCC)	Diálogo	CSCCD
			Reflexión crítica	CSCCR
			Diversidad	CSCCD
			Decisiones compartidas	CSCCC
			Organización de grupos	CSCCO
		La mediación del docente	CSCCP	
	6.5.4.- Educación deportiva		CSCE	
	6.6.- Competencia Cultural y Artística (CCA)	6.6.1.- Conocimiento de la realidad cultural		CCAC
		6.6.2.- Fomento de la creatividad		CCAR
		6.6.3.- Valoración de los demás		CCARV
	6.7.- Competencia para Aprender a Aprender (CAA)	6.7.1.- Aprender conceptos		CAAPC
		6.7.2.- Aprender procedimientos		CAAPP
		6.7.3.- Aprender actitudes		CAAPA
		6.7.4.- La transferencia del aprendizaje		CAAT
6.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal (CAI)	6.8.1.- Conocimiento corporal (CAIC)	6.8.2.- Posibilidades y limitaciones		CAIC
				CAIP
	6.8.3.- Autonomía personal		CAIA	
	6.8.4.- Iniciativa personal		CAII	
6.9.- Competencias & Autoestima y autoconcepto		CAT		

6.1.- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

Entendida como la referencia “a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera” (LEA, 2007). Pone en juego los distintos instrumentos y habilidades de comunicación de las personas, necesarias para la socialización y la convivencia.

Supone desarrollar las capacidades y habilidades para expresar e interpretar tanto los pensamientos como las experiencias vividas de un modo oral y escrito. Ello conduce a trabajar y desarrollar todos los elementos de la comunicación y conocer su importancia.

En nuestro caso, la comunicación entre los compañeros y compañeras de clase es esencial. El alumnado tiene que saber escuchar y manifestar mensajes con sus compañeros y compañeras. Al igual, el vocabulario específico del área tiene un especial interés.

En definitiva, el *saber hacer* que supone el tratamiento de esta competencia esconde el *saber comunicar*.

6.1.1.- Comunicación (CCLC)

El desarrollo del lenguaje en la etapa de Educación Primaria es esencial. En ese respecto uno de los objetivos de la educación obligatoria en la Etapa de Primaria manifiesta: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura” (artículo 17, LOE, 2006). El lenguaje es muy importante para el devenir del proceso educativo, forma parte de una de las características fundamentales del ser humano: la comunicación.

Presente en la utilización del lenguaje oral como medio de comunicación de ideas y reflexiones, a su vez, con la necesidad de estructurar el conocimiento de desarrollo. El uso de vocabulario específico del área, al referirse al pulso y el sistema circulatorio en general.
22-25/10/2012 1.2A -1.2 B (5508-5510) CCCL

Siempre presente en el área, por la necesidad de verbalizar para interactuar en clase.
12-13/11/2012 1.4 A -1.4 B (5511-5512) CCCL

El lenguaje nos permite entablar un nexo con nuestro entorno social aunque requiere que las personas utilicen un mismo código. El lenguaje es la base del conocimiento cultural de cualquier civilización.

Presente en la utilización del lenguaje oral como medio de comunicación de ideas y reflexiones, a su vez, con la necesidad de estructurar el conocimiento de desarrollo.
26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (5222-5223) CCLC

6.1.2.- Vocabulario específico (CCLV)

En el desarrollo de nuestras clases de Educación Física utilizamos “*habitualmente un vocabulario específico y propio, relacionado con la salud, la actividad física y el deporte, con un evidente origen etimológico*” (Herrador, 2008).

La competencia lingüística ha estado presente en la necesidad de utilizar el lenguaje como medio de comunicación entre el alumnado y el docente. Como instrumento de interacción entre el alumnado y el currículo, potenciando y aumentando el uso de un vocabulario específico sobre anatomía. En una misma línea, la competencia sobre conocimiento y la interacción con el mundo físico ha estado presente en el análisis de los fenómenos físicos que se producen en el cuerpo humano.

22-2310/2012 1.1A-1.1B (5501-5506) CCLV

El tratamiento de vocabulario específico del área en la sesión y el necesario uso del lenguaje verbal en la clase, han permitido a favorecer dicha competencia.

23-2711/2012 1.6 A-1-6 B (5518-5519) CCLV

Reflexiones, a su vez, con la necesidad de estructurar el conocimiento de desarrolla. El uso de vocabulario específico del área, al referirse al pulso y el sistema circulatorio en general.

26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (5221-522) CCLV

Presente al ser necesario el lenguaje oral para comunicarse en la sesión. De igual modo, el uso de un vocabulario específico básico del área y los intercambios comunicativos que se producen, contribuyen inherentemente al desarrollo de dicha competencia.

30-04/11/2012 1.8 A-1.8 B (5527-5529) CCLV

Poder conocer y ampliar el vocabulario específico del área permite al alumnado mejorar su aprendizaje y comprensión de los contenidos propios del ámbito. Dota al alumnado de la capacidad de conocer el verdadero valor de las palabras y su significado.

6.2.- Competencia Matemática (CMA)

López (2012) entiende la Competencia Matemática como:

“Habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para identificar y resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral. Debe contribuir asimismo a la identificación de razonamientos válidos y a la valoración de la certeza asociada a los resultados correctamente obtenidos.”

Engloba tanto el conocimiento de los algoritmos básicos de cálculo matemático como la aplicación de los mismos en la resolución de problemas matemáticos. Implica el desarrollo de estrategias y razonamiento lógico-matemático como medio para atender a las situaciones que lo requieran. Tiene un claro carácter práctico y pone de manifiesto la necesidad del alumnado por conocer y saber poner en práctica.

6.2.1.- Conceptos matemáticos básicos (CMAE)

A lo largo del programa de intervención, se pueden observar el desarrollo de conceptos y procedimientos del ámbito matemático tales como la numeración, la medida, elementos geométricos, etcétera. Así como operaciones básicas y razonamiento e implementación del conocimiento matemático.

Durante las pruebas ha sido necesario utilizar elementos matemáticos básicos para el cálculo de resultados, han practicado mediciones y en cierto modo, ha estado presente el razonamiento matemático para dar respuesta a las necesidades demandadas por los test motores.

16-1811/2012 1.5 A -1.5 B (5541-5544) CMAE

Presente al manejar elementos matemáticos básicos, así como al utilizar razonamientos matemáticos para enfrentarse a aquellas situaciones planteadas, como por ejemplo, el conteo de ejercicios y el ejercicio de la pica- línea respectivamente.

30/11/04/12/2012 1.8 A-1.8 B (5546-5548) CMAE

Las actividades de la sesión han contribuido en la mejora de la competencia matemática en la medida en que las trayectorias realizadas por las bolas de malabares nos permiten utilizar vocabulario específico de la materia y realizar abstracciones para comprender conceptos espaciales. Sirvase de ejemplo los movimientos circulares o parabólicos.

15-1704/2013 7.2 A -7.2 B 85559-5562) CMAE

La realización de tests supone un espacio para la mejora de aspectos de la competencia matemática. Utilización de elementos numéricos en su contexto y el uso del vocabulario matemático para poder interpretar la información que se desprende de la prueba. En este caso, la realización de la prueba de bio-impedancia permite al alumnado conocer y utilizar unidades de medida.

06-07/06/2013 10.1 A-10.1 B (5573-5577) CMAE

6.2.2.- Inducción y Deducción (CMAI)

La Ciencia tiene gran parte de su base en los planteamientos y razonamientos lógico-matemáticos. Las Matemáticas han caminado de la mano de la Ciencia en su desarrollo durante el desarrollo del conocimiento por parte del ser humano.

Los planteamientos de deducción e inducción, trasladan al alumnado la secuencia de partir de lo general a lo concreto y viceversa, respectivamente. En el primer caso, el alumnado tiene que *deducir* (concluir) desde una teoría o conocimiento general a un hecho concreto. En el caso del ámbito de la actividad física resulta muy interesante este planteamiento cuando se pretende generalizar aspectos tácticos esenciales. En el segundo caso, plantear actividades en el área donde el alumnado tenga que *inducir* (incitar) el conocimiento particular hacia lo general está muy presente en la labor de aquellas actividades específicas motoras que persiguen la mejora en un determinado deporte.

El trabajo de esta sesión ha permitido mejorar los procesos de inducción y deducción, principalmente, porque el alumnado ha tenido que reflexionar sobre las distintas fases de

realización de las bolas de malabares y cómo pueden mejorar su habilidad para un mejor resultado.

19/04/13 7.1 A (5555-5558) CMAI

Las actividades de indagación propuestas en la sesión han permitido desarrollar aspectos de esta competencia tales como: utilizar procesos de pensamiento de inducción y deducción.

17-21/05/2013 8.5 A -8.5 B (5570-5571) CMAI

6.2.3.- La medición (CMAM)

La medición es el acto o acción de medir. A lo largo de la historia, el ser humano ha pretendido medir y cuantificar todo aquello que le rodea. Desde estándares predeterminados, ha comparado los mismos con aquello que pretendía computar para su posterior etiquetado en una medida. En el área, las actividades de observación y medida son habituales, tanto para el docente como para el alumnado. Moreno y Pino (2000) consideran que “*en todo proceso de observación se registran unas conductas motrices y se realiza mediante la medición de las mismas*”. La aplicación de los test motores, así como el estudio y análisis de la composición corporal (por los datos obtenidos con la medición de la Tanita) son un aspecto importante para el alumnado, que debe aprender a interpretar los datos que de las mediciones se obtienen.

Las actividades realizadas en la sesión sobre frecuencia y amplitud de zancada permiten al alumnado desarrollar esta competencia, en la medida que se debe interpretar información utilizando lenguaje matemático y seguir una argumentación lógica matemática. También permite al alumnado practicar algoritmos básicos y nomenclatura sobre medidas.

09/05/2013 8.1 A -8.1 B (5565-5568) CMAM

La sesión permite al alumnado la mejora y el desarrollo de la competencia matemática en la medida que produce e interpreta información en clave matemática. Las mediciones y las posibles interpretaciones permiten al alumnado conocer y potenciar contenidos e indicadores de la competencia.

12/06/2013 10.4 A-10.4 B (5579-5582) CMAM

6.3.- Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico (CMF)

Trabajar y desarrollar la Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico supone abordar la “*habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental*” (LEA, 2007).

Implica ser capaz de realizar observaciones con el objeto de interpretar tanto información cualitativa como cuantitativa. Comprender cuestiones básicas de la actividad investigadora y saber plantear razonamientos científicos y técnicos de una determinada cuestión o tarea investigadora. De igual modo, tiene la finalidad de comprender la acción del ser humano en el medio natural.

6.3.1.- Conocimiento del mundo físico (CMFC)

Según indica Torres-Guerrero (1999) *“La actividad física, y la adaptación al medio natural es un binomio inseparable, necesario. Hemos de entender la motricidad como una de las vías de acceso a la naturaleza, un medio necesario para su investigación”*. Nuestro programa de intervención fomenta salidas al entorno natural, para redescubrirlo aprovechando el espacio y material que el medio natural ofrece.

Las posibilidades que brinda el medio natural para desarrollar el conocimiento y práctica de actividad físicas son innumerables aunque es necesario que se atiende, primeramente, al valor y cuidado del mismo en clase.

La competencia ha sido reforzada en los aspectos relacionados con el análisis de los fenómenos físicos relativos a la gravedad. El ritmo necesario para lograr realizar el malabar de modo continuo está muy relacionado con las leyes de la gravedad y la atracción de los cuerpos en el espacio y/o por la tierra.

18-2204/2013 7.3. A-7.3 B (5655-5658) CMFC

En la sesión han existido espacio de tiempo donde el alumnado ha podido utilizar el pensamiento científico para predecir y explicar fenómenos cercanos al mundo físico que nos rodea: percepciones de trayectorias, etc...

17-21/05/2013 8.5. A-8.5 B (5687-5689) CMFC

No sólo es el espacio sino el valor que se le otorgue y la carga pedagógica que se le proyecte desde la planificación previa.

Esta competencia ha estado presente al comprender e identificar preguntas o problemas planteados (test), con el objeto de obtener conclusiones o respuestas necesarias para actuar.

19-2211/2012 1.5 A -1.5 B (5590-5592) CMFC

Interpretan la información que les manifiesto de cada estación y predicen y toman decisiones al respecto, sobre la ejecución y/o las posibles dificultades.

30/11/2012 1.8 A 04/12/2012 1.8 B (5593- 5594) CMFC

Este espacio de reflexión nos conduce hacia un uso responsable de los recursos naturales e la inserción de hábitos de cuidado del medioambiente.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5608-5609) CMFC

Coincidimos con Torres-Guerrero (1999), cuando manifiesta *“La Educación debe incorporar, en la medida de lo posible, contenidos que sensibilicen a los alumnos respecto de su medio natural, fomenten su respeto, el conocimiento de sus leyes y mecanismos de funcionamiento”*. Así, una vez que tenga conciencia del mundo físico será capaz de convertirlo en parte de su ocio de un modo constructivo y saludable (Santos-Pastor, 2000).

6.3.2.- Interacción con el mundo físico (CMFF)

El desarrollo de la Competencia está muy relacionado con el tratamiento del eje transversal “la Educación Ambiental”. Se pretenden trasladar un *pedazo de naturaleza* al aula o traer el aula a la naturaleza para que se produzca una comprensión de los fenómenos que se producen en ella y atender a la problemática asociada al cuidado y defensa del patrimonio medioambiental de la humanidad.

Ovalle (2011) manifiesta que *“en nombre de una educación pensada para la transmisión de valores y actitudes positivas por parte de la escuela, y la adquisición por parte del alumnado de valores ambientales, no puede olvidarse de su función propedéutica”*. El tratamiento de la Educación Ambiental no sólo se orienta al abordaje de los valores relativos al cuidado y defensa del medio ambiente sino que pretende ser una preparación para el uso constructivo del medio y el tratamiento de valores positivos para la educación.

Conocemos las bondades de la Educación y sus posibilidades (saber, saber hacer y saber valorar) pero consideramos que posee un papel muy relevante al brindar a las personas la posibilidad de desarrollarse integralmente. En esa línea Delors (1996) indica *“que la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas”*. La Educación Ambiental permite el espacio necesario para que ese proceso que señala Delors se produzca, partiendo de la interacción entre el medio y las personas.

6.3.2.1.- Respeto al entorno (CMFFR)

El respeto por el entorno comienza en la creencia de la sostenibilidad como eje vital y esencial de la vida del ser humano en la Tierra. Adquiere un rol creativo, aquel individuo que pretende definir su interacción con el medio. La búsqueda de soluciones ante el impacto de la humanidad se orienta hacia la creencia que otro modo de vida es posible, donde se pueda establecer un vínculo simbiótico entre el medio y el ser humano.

La Educación Ambiental tiene un claro carácter de transmisor de valores educativos y promueve un espacio para la reflexión y el análisis de su hacer en el medio. Desde el área de Educación Física estamos comprometidos con los valores de respeto, cuidado y mejora del entorno, así aparece descrito en el diario del profesor.

*Las actividades desarrolladas en la sesión nos permiten desarrollar aspectos relacionados con la conservación y mejora del medioambiente.
18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5564-5565) CMFFR*

*Este espacio de reflexión nos conduce hacia un uso responsable de los recursos naturales e la inserción de hábitos de cuidado del medioambiente.
18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B 5608-5609) CMFFR*

El plantear actividades lúdicas relativas a los juegos populares, tradicionales o autóctonos permite desarrollar hábitos positivos hacia el medio ambiente.
26/02-04/03/2013 4.4. A-4.4 B (5620-5621) CMFFR

El trabajo de esta sesión ha permitido mejorar y desarrollar parte de esta competencia, en la medida que el alumnado ha podido comprobar la reutilización de material de desecho para crear material de juego.
09-10/04/2013 6.5. A-6.5 B (5664-5566) CMFFR

Durante estos años, ha crecido la propuesta de modificar el término Educación Ambiental por uno cercano al desarrollo sostenible (Ovalle, 2011). Esto permite atender a uno de los principales problemas en este ámbito.

La sesión ha permitido trabajar intensamente esta competencia con el alumnado. Las actividades en el medio natural nos permiten la interacción con el mundo físico. Reflexionar sobre la importancia del cuidado del medio ambiente desde la demostración del valor del mismo in situ. Incluso, en las conversaciones con varios alumnos hemos podido observar como valoraban la importancia del medio natural para la salud y la idoneidad de estas actividades para la ocupación del ocio y el tiempo libre.
29/05/2013 8.3 A 8.3. B (5680-5685) CMFFR

El uso de material de educación física específico para otra actividad distinta al fin de su construcción, permite al alumnado un espacio de desarrollo de esta competencia en la medida que les ayuda a crear un hábito de cuidado del medio ambiente al darle sentido a un material que no estaba fabricado para esa actividad nueva.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (5691-5694) CMFFR

6.3.2.2.- Investigación del entorno físico (CMFFI)

El proceso de investigación en el entorno físico debe partir de la reflexión inicial sobre la importancia de atender esta cuestión en el propio entorno y la necesidad de atenderlo desde perspectiva globales. Valorar el impacto del ser humano en el medio es una necesidad que debe atender el hecho educativo.

En el diario podemos observar las posibilidades que brinda el área para trabajar y desarrollar actitudes de cuidado del entorno y defensa del medioambiente desde la acción investigadora.

La sesión planteada nos permite desarrollar aspectos relativos al conocimiento del mundo físico que rodea al alumnado. Plantea tareas donde han de buscar y localizar información relativa a los juegos populares jugados por sus padres. De igual modo, permite al alumnado iniciarse en cuestiones relativas a la investigación como fuente de información. Por último, resulta interesante la analogía planteada sobre la recuperación de antiguos juegos con el reciclaje de conocimiento y, a su vez, con el reciclaje en general.
14-15/02/2013 4.1. A- 4.1 B (5597-5603) CMFFI

En ciertos momentos de la sesión, el alumnado ha trabajado esta competencia al proponer que buscaran sus propias reglas para crear un juego con el material de pala y pelota. Esto nos acerca a la actividad investigadora de la acción humana, parte esencial de esta competencia. El alumnado analiza el juego e intenta manejar soluciones técnicas para dar respuesta a la actividad.
09/05/2013 8.1 A-8.1. B (5670 -5674) CMFFI

El planteamiento de actividades físicas en el medio natural o relacionado con él, ha motivado la participación activa y dinámica del alumnado, promoviendo en muchos casos la adquisición de hábitos y actitudes acordes a los compromisos asumidos por el programa de intervención.

En la sesión han existido espacio de tiempo donde el alumnado ha podido utilizar el pensamiento científico para predecir y explicar fenómenos cercanos al mundo físico que nos rodea: percepciones de trayectorias, etc...
17-21/05/2013 8.5. A-8.5 B (5687-5689) CMFFI

6.3.3.- Consumo responsable (CMFC)

La educación medioambiental orientada hacia la sostenibilidad debe promover el consumo responsable, donde el ser humano sea consciente de la importancia de modificar sus actuales hábitos de consumo por otros que contemplen la verdadera realidad actual. Gámez-Sánchez (2010) indica que *“el acto de consumir no solamente es la satisfacción de una necesidad, sino que implica colaborar en los procesos económicos, medioambientales y sociales que posibilitan el bien o producto consumido”*, por lo que la educación debe favorecer actividades para enseñar al alumnado un consumo responsable por el impacto que tiene en el planeta.

Nos identificamos con la aseveración de Núñez (2006), tomada de Gámez-Sánchez (2010) cuando dice que *“el afán de protagonismo, las ambiciones desmedidas, a veces hace que se valoren aspectos materiales, por encima de aspectos actitudinales. El tener no es sinónimo del ser, aunque en la sociedad de consumo ese adagio esté bastante presente”*. Lo importante es saber utilizar los recursos de manera adecuada, así lo entiende el profesor.

Frente a la sofisticación de las actividades lúdicas podemos encontrar un conjunto de juegos que perduran en el tiempo y que muestran al alumnado todo su potencial lúdico.
21-22/02/2013 4.3. A-4.3 B (5615-5616) CMFC

Esto nos permite analizar los hábitos de consumo para poder trabajar la educación para el consumidor y dotar al alumnado de un espacio de reflexión sobre la importancia del cuidado del medio ambiente y el uso responsable de los recursos naturales.
09-10/04/2013 6.5. A-6.5 B (5647-5649) CMFC

Reducir, Reutilizar y Reciclar son las claves de la acción medioambiental por excelencia. Permiten al ser humano disponer de las herramientas para que la defensa y el cuidado del medio ambiente y el consumo responsable sea efectivo. En esa línea, la escuela tiene la obligación de atender a esta propuesta y promover las actividades que desarrollen este aspecto. El profesor considera que desde el área de Educación Física se puede y se está haciendo una labor importante en este sentido, incluyendo en el programa de intervención unidades didácticas específicas relacionadas con el reciclado y la reutilización de productos de desecho.

La propuesta de juegos populares, tales como la Rayuela o Bote- botella, nos permite un marco de actuación donde el alumnado recicla o reutiliza material de desecho para la construcción de su tiempo libre y de ocio.
18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5567-5569) CMFC

Por otra parte, todas las actividades de creación en el área de educación física tienen un componente de cuidado del medio ambiente. Al solicitar al alumnado que cree un nuevo juego a partir del material seleccionado, otorga a los mismos un espacio de reflexión sobre sus capacidades para generar diversión sin necesidad de consumir más objetivos materiales.
09/05/2013 8.1 A-8.1. B (5675-5678) CMFC

En cierto modo, reutilizan ese material sin necesidad de buscar o comprar otro material específico de expresión corporal.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (5694-5695) CMFC

6.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital (CCD)

El desarrollo de la competencia no sólo se centra en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, supone reflexionar sobre su uso y sus posibilidades, al igual que el modo de obtener información para su posterior procesamiento en conocimiento aplicado. El alumnado debe aprender a localizar información, realizando un juicio crítico tanto de la fuente como del contenido y, posteriormente, transformarla para obtener conocimiento sobre el aspecto indagado. La información se encuentra en masa en diferentes soportes, principalmente, el soporte digital. Ello requiere dotar al alumnado de la actitud crítica necesaria para su manejo y que pueda integrar en sus conocimientos previos.

Por otra parte, el desarrollo de esta competencia está orientado a conocer los diferentes lenguajes específicos (numérico, textual, visual, sonoro, gráfico, etcétera), que le sirvan para mejorar la comunicación y crear conocimiento y obras originales.

6.4.1.- Tratamiento de la información (CDCI)

Como mencionábamos anteriormente, la información sobre cualquier tema está en gran cantidad en distintos soportes y fuentes. Esto obliga al alumnado a ser capaz de seleccionar y transformar aquellas que necesita para crear conocimiento. Al igual, son necesarios diferentes lenguajes y el dominio de las fuentes y soportes de la información.

Aunque tener información no le garantiza al alumnado el conocimiento, es el primer paso para poder generarlo con sentido. Ese proceso necesita que el alumnado busque y analice la información necesaria para, posteriormente, elabore el conocimiento sobre un aspecto concreto. Esto requiere acciones tales como analizar, debatir, inferir, deducir, sintetizar y demás verbos que promueven un aprendizaje significativo. El acceso a diferentes medios y recursos de información es una tarea incluida en nuestro programa de intervención.

Aplicando en distintas situaciones y contextos el conocimientos de los diferentes tipos de información. Generar producciones responsables y creativas, en relación a la ficha de calentamiento que han de realizar en casa.
30/11 04/12/2012 1.8 A-1.8 B (5708-5710) CDCI

El alumnado ha tenido que acceder a la información, procesarla y elaborar un documento para comunicarla. Esto supone un espacio de trabajo muy interesante para el desarrollo de esta competencia básica.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5719-5721) CDCI

De un modo claro, el trabajo desarrollado desde la sesión nos permite contribuir a la mejora de esta competencia en la medida que plantea al alumnado a poner en juego las habilidades necesarias para buscar, obtener y procesar la información relativa a los juegos populares.

14-15/02/2013 4.1. A-4.1 B (5722-5724) CDCI

6.4.2.- Competencia Digital (CCDI)

Conocer y utilizar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación permite al alumnado atender al correcto uso de los soportes digitales de la información, orientando su desarrollo hacia la creación de nuevos mecanismos para generar conocimiento y resolver cuestiones problemáticas reales. Propone un espacio de aprendizaje más allá del aula, pudiendo crear vínculos con otras fuentes de información y conocimiento alejadas.

El uso de las TIC parte de la necesaria alfabetización del alumnado, para hacerlos conscientes de las posibilidades que les brindan, tanto en el acceso a la información como el manejo de la misma.

El estudio del impacto del uso de las TIC en educación muestra que no se han cumplido las expectativas esperadas, a pesar del auge y el aumento de las mismas. En análisis que realiza el ente Eurydice² señala que la integración de las TIC no debe concretarse en un cambio de herramientas sino que deben acarrear una profunda reflexión y búsqueda de estrategias más innovadoras que permitan su total beneficio.

6.4.2.1.- Formación digital (CDDIF)

El auge y aumento del uso de las TIC en Educación proviene de múltiples beneficios al alumnado. Más allá de la motivación intrínseca de las herramientas que se manejan, permiten desarrollar nuevos modos de razonamiento y habilidades de creación de conocimientos. Esto promueve el incremento de aspectos positivos como la mejora de la comunicación y el trabajo en equipo.

El alumnado ha trabajado dicha competencia en la actividad propuesta en el blog educativo. Ha buscado, registrado y tratado con diferentes fuentes de información para elaborar su propia propuesta de figura de Acrosport.

Para el proceso han utilizado, mayormente, las nuevas tecnologías de información y la comunicación.

14-15/01/2013 2.6 A- 2.6 B (5712-5716) CDDIF

² Red europea de información sobre Educación, consultada el 15 de agosto de 2015:
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html?jsessionid=26BA025BBADB95C8DEEF5BB24B2A840F>

Las actividades relacionadas con el visionado del video del blog ha permitido al alumnado mejorar aspectos de esta competencia. Posibilitando al alumnado el uso de las TICs como elemento de aprendizaje y formación.

07-08/02/2013 3.7 A-3.7 B (5718-5720) CDDIF

El tratamiento de la competencia digital no es exclusivo de un área concreta, es una obligación para todas las áreas su inclusión en el currículo, no sólo como una actividad aislada sino como la herramienta que promueve el desarrollo del conocimiento en el siglo XXI.

Parte de la sesión contribuye al desarrollo de esta competencia en la medida que el alumnado realiza actividades en el blog educativo. Haciendo uso de recursos tecnológicos disponibles para la construcción de su conocimiento y trabaja en entornos colaborativos.

11-12/04/2013 6.7 A-6.7 B (5740-5742) CDDIF

Las actividades del blog permiten al alumnado un espacio para usar las nuevas tecnologías para elaborar y comunicar información elaborada por él/ella mismo/a.

06-07/06/2013 10.1 A-10.1 B (5744-5745) CDDIF

Cada vez más, las TIC están presentes en la escuela siendo un factor determinante del aprendizaje en muchos casos. Este nuevo “agente” escolar influye y modifica tanto relaciones sociales como medios de comunicación (Monereo, 2005).

6.4.2.2.- Entornos colaborativos (CDDIC)

La inclusión de las TIC en la Educación permiten generar espacio de trabajo colaborativos entre el alumnado. Martín, Domínguez y Paralera (2011), indican que “*El aprendizaje colaborativo (Computer Supported Collaborative Learning -CSCL), busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades tanto individuales como grupales a partir de la discusión entre los estudiantes en el momento de comenzar a explorar nuevos conceptos*”. Se persigue con la utilización de este planteamiento que el alumnado trabaje en equipo a partir de pequeños grupos (Johnson, Johnson y Holubec, 1993), y que se complementen mutuamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El abordaje de esta competencia en el aula permite al alumnado cooperar para crear conocimiento desde un espacio de reflexión común como se puede comprobar.

El desarrollo de esta competencia a través de las actividades de esta sesión, nos conduce a la organización en entornos colaborativos para desarrollar la actividad propuesta. Obtener la información, procesarla y tomar decisiones son aspectos trabajados en la sesión y potenciadores de esta competencia.

21-22/02/2013 4.3. A-4.3 B (5732-5734) CDDIC

La sesión he permitido a contribuir en esta competencia mediante el trabajo en equipo y ante todo, en entornos colaborativos para trasladar la información elaborado en sesión anteriores.

26/02/04/2013 4.4. A-4.4 B (5736-5737) CDDIC

Bustos y Coll (2010) plantean que las tecnologías "*pueden llegar a comportar una modificación sustancial de los entornos de enseñanza y aprendizaje*"; Así nos reclama al profesorado nuevos planteamientos que tengan en cuenta esta perspectiva. De igual modo, estos espacios tienen que permitir el procesamiento de la información y el conocimiento desde el prisma de las nuevas tecnologías y el intercambio virtual de la misma.

6.5.- Competencia Social y Ciudadana (CSC)

El desarrollo de esta competencia tiene un carácter transversal a todas las áreas del currículo (Martín-Sánchez, 2015), y permite trasladar al aula la vida en sociedad, las normas de convivencia de la misma y la importancia del respeto mutuo y la cooperación. Coincidimos con Pagés (2009) cuando manifiesta que "*los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje de la democracia y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación*".

Parfraseando a Martín-Sánchez (2015) "*El propósito o finalidad de esta competencia, no es sólo la mejora en la convivencia y las relaciones humanas del aula (aspecto bastante interesante), sino dar respuesta a los problemas de una sociedad dinámica y cambiante, promover un pensamiento crítico y, sobre todo, dotar al alumnado de la capacidad para comprender la sociedad donde vive*".

6.5.1.- La convivencia en el aula (CSDC)

Ortega (2007) entiende la convivencia como el "*arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes*". Implica comprender la importancia de la diversidad en aula como medio de enriquecimiento y respetar los diferentes puntos de vista de las personas.

La convivencia escolar es el verdadero caballo de batalla al que se enfrenta todos los días el profesorado. Supone el ejercicio de valores positivos como el respeto, la solidaridad, la empatía o la colaboración entre otros y se establece como la esencia de las propias relaciones entre el alumnado y el profesorado. Este aprendizaje no es sólo una cuestión escolar sino que requiere del esfuerzo de toda la Comunidad Educativa, como puede apreciarse en las siguientes opiniones del profesor.

*Esta competencia está presente en la convivencia necesaria del alumnado en la sesión. El uso de las habilidades sociales como instrumento de interacción.
10-11/01/2013 2.5 A-2.5 B (5801-5802) CSDC*

Las actividades lúdicas deportivas propuestas en la sesión nos proporcionan un espacio de trabajo para desarrollar la convivencia entre el alumnado. En algunos momentos, la

convivencia no es todo lo buena que cabe de esperar, pero son necesarios estos momentos para trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia en clase.
21-24/01/2012 3.2 A- 3.2 B (5820-5823) CSDC

Cooperar y convivir son dos acciones que van de la mano en las clases de educación física, donde en su mayoría, las actividades son grupales y se muestran como el espacio para trabajar temas transversales tan importantes como la educación para la ciudadanía.
21-24/01/2012 3.2 A- 3.2B (5825-5827) CSDC

La convivencia en el aula marca el ritmo del día a día, es un elemento relevante en el acierto o no escolar y merece la pena tenerlo en cuenta, porque no sólo la convivencia se debe asociar a la disciplina sino que debe estar ligado al establecimiento de un entorno óptimo de aprendizaje.

Parte de la base de los juegos populares está orientada en la puesta en práctica de actividades lúdicas con interacción entre personas y con la necesidad de poco material. En este respecto, el juego planteado moviliza a un gran número de alumnos y alumnas. Obliga a utilizar las habilidades sociales necesarias para convivir en grupo y resolver situaciones problemáticas entre ellos.
14-15/02/2013 4.1 A- 4.1 B (5869-5873) CSDC

Por otra parte, ha habido un espacio muy apropiado de trabajo hacia la cooperación y la convivencia entre compañeros de distintas edades, obligando a manejar habilidades sociales para mantener la convivencia.
26/02/08/03/2013 4.4 A-4.4 B (5890-5892) CSDC

Las actividades de la sesión han permitido desarrollar la cooperación y la convivencia entre los semejantes. Esto supone un gran reto para el área y la educación en general. Aunque la participación en las actividades siempre trae consigo momentos de tensión entre el alumnado, estos son momentos controlados que nos permiten trabajar por educar en la convivencia y el saber compartir el espacio común.
20-21/03/2013 6.2 A- 6.2 B (5911-5915) CSDC

6.5.2.- Habilidades sociales (CSCH)

Pades (2003) citando a Kelly (1982), y García-Sáinz y Gil (2000) respectivamente, define la habilidad social como *“aquellas conductas aprendidas identificables que el individuo usa en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento de su entorno”* y también como los *“comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para lo cual han de adecuarse a las exigencias situacionales”*. Consideramos que las habilidades sociales se erigen como la herramienta necesaria para la interacción social con el resto de personas.

La legislación (LOE, 2006) remite al profesorado el interés y la idoneidad de desarrollar las habilidades sociales junto a las habilidades académicas como parte del desarrollo integral del alumnado en la etapa de Educación Primaria.

6.5.2.1.- Asertividad (CSCHA)

La asertividad es una habilidad de comunicación, un modo de comportamiento que se establece a medio camino entre la pasividad y la agresividad. Reporta la capacidad social para expresar el pensamiento propio sin menospreciar el contexto ni someter el de los demás (Roca, 2006).

La cooperación se enmarca en la necesidad de saber convivir con los demás, respetando las diferentes opiniones (respeto) y defendiendo tus ideas con la fuerza de la palabra (asertividad).

23-27/05/2013 9.2. A-9.2 B (5998-5600) CSCHA

Las actividades propuestas desarrollan la empatía, a ser asertivo y sobre todo, mejora la autoconcepto a lo largo que mejora el dominio de la actividad.

02/05-04/2013 6.3 A-6.3 B (6332-6333) CSCHA

El alumnado debe elegir con criterio propio, practicar la asertividad y evaluar sus propios proyectos o trabajos de clase. De igual modo que se trabaja la participación democrática, resulta necesario el trabajo colaborativo del grupo.

FECHA: 11-12/04/2013 6.7 A-6.7 B (6339-6341) CSCHA

Por tanto la conducta asertiva dice Marín-Regalado (2007): *“es aquella que le permite a la persona expresarse adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad y combinado los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición (decir que no, expresar desacuerdo, hacer y recibir crítica, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general), de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta, trayendo al traste la segunda dimensión que no es más que la consecuencia del acto”.*

La asertividad se relaciona con las conductas socialmente aceptadas, siendo ésta clave para la interacción en el aula para la propuesta de un espacio de convivencia positivo.

El desarrollo de esta competencia se ha podido observar en la necesidad de disponer de habilidades sociales para relacionarse que traen consigo el liderazgo en los proyectos planteados. Es un interesante espacio de trabajo de la asertividad.

09/05/2013 8.1 A-8.1 B (6355-6357) CSCHA

Para el resto de alumnos, también es un espacio para trabajar la asertividad y no dar por bueno aquello que nos presentan ante nuestros ojos.

20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6359-6360) CSCHA

6.5.2.2.- Cooperación & Competición (CSCHC)

El deporte es un fenómeno social (Sánchez-Bañuelos, 2000) y está muy presente en la escuela como parte de la cultura de cada entorno. Resulta un espacio donde el alumnado interacciona, ya sea de un modo cooperativo como competitivo. El tratamiento cooperativo y/o

competitivo del deporte en el aula de Educación Física no debe perder de vista el carácter educativo necesario para promover valores positivos a través del deporte.

La competición ha estado mal vista como elemento de una Educación Física promotora de valores positivos, pero consideramos que debe ser atendida por el área. El alumnado debe aprender a perder y ganar, porque ser competente y valioso en una determinada actividad física no renuncia a desarrollar valores positivos en el aula. En los deportes, se coopera y se compete entre compañeros y compañeras, la diferencia se establece en el tratamiento de este aspecto en las sesiones del día a día.

La competencia social y ciudadana, siempre presente en un currículo normalizado de educación física, es cultivada en la interacción y la cooperación necesaria entre el alumnado para el normal desarrollo de la sesión.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5751-5753) CSCHC

La sesión ha exigido la voluntad de cooperar y convivir con los compañeros/as, sobre todo, en la actividad física libre colectiva. Obligando a poner en juego las habilidades sociales en el juego libre colectivo.

23-27/11/2012 1.6 A-1.6 B (5763-5765) CSCHC

El principal trabajo de esta sesión, en relación con el desarrollo de las CCBB, se centra en la mejora de esta competencia. Los juegos predeportivos obligan al alumnado a cooperar y oponerse entre ellos.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5779-5781) CSCHC

El deporte en la escuela nos permite usarlo como herramienta educativa, que promueve valores de interés para el desarrollo integral del alumnado. Pero requiere del profesorado el compromiso por presentar prácticas deportivas óptimas para el alumnado y su desarrollo.

Las actividades que se promueven desde esta sesión han contribuido al alumnado a cooperar para poder realizarlas. La cooperación trae consigo el ejercicio del dialogo y la puesta en práctica de las habilidades sociales necesarias para que sea efectiva esa cooperación.

17-18/12/2012 2.3. A-2.3 B (5790-5793) CSCHC

La principal competencia desarrollada en la sesión es la relativa a la ciudadanía. La actividad de juego requiere un claro componente de cooperación y trabajo de equipo para obtener éxito.

19-20/12/2012 2.4 A-2.4 B (5794-5796) CSCHC

Ganar no puede ser el objetivo del alumnado sino la correcta realización de las actividades motrices que se plantean en el aula. A veces al alumnado se le olvida cual es realmente el objetivo de la práctica deportiva y enfoca su esfuerzo al objetivo de ganar, como apreciamos en los siguientes episodios narrados en el diario del profesor.

Hoy ha sido un día duro al respecto, porque el alumnado ha olvidado todo lo trabajado cuando se ha centrado en la competición. Cuando la tarea es cooperativa o el resultado no es importante, la actitud es muy buena pero cuando la competición y su resultado es más importante, suelen olvidar todo lo trabajado.

11-12/02/2013 3.8 A-3.8 B (5857-5860) CSCHC

Saber convivir supone saber competir, y es requiere saber cooperar con sus compañeros, aunque a veces se olvida esta premisa. En gran medida, exige al alumnado manejar las habilidades sociales para poder interaccionar con sus compañeros.
18-19/03/2013 6.1 A- 6.1 B (5905-5907) CSCHD

6.5.2.3.- Empatía (CSCHE)

La percepción del sentimiento del otro esconde el significado del valor más importante en las relaciones sociales. Ser consciente de lo que piensa y padece nuestro compañero/a cercano se torna imprescindible en una sociedad desdibujada y anónima que parece sin rumbo ético y moral. Consideramos que no se trata de un aspecto cognitivo de la persona sino que también entran en funcionamiento la parte emocional de las personas.

Consideramos la importancia de trabajar este valor en la escuela porque permite al alumnado ser consciente de la pertenencia a un grupo que no es ajeno a él.

La realización de los test motores ha permitido un espacio donde poder trabajar la valoración de las diferencias existentes entre los compañeros/as y ser capaz de ponerse en el lugar de otro.
19-22/11/2012 1.5 A-1.5 B (5759-5761) CSCHE

Tener empatía, tomar decisiones y manejar las habilidades sociales necesarias para resolver los problemas. Por otro parte, se trabaja la competencia en el momento que el alumnado debe ejercer la ciudadanía democrática para tomar decisiones sobre las reglas del juego.
05-08/03/2013 5.1 A-5.1 B (5893-5895) CSCHE

Como se ha podido observar en el diario de la sesión, el alumnado presenta problemas en sus habilidades sociales. Los chicos no suelen contar con las chicas cuando hay competición. Estos aspectos redundan en el autoconcepto del alumnado, sobre todo, de las chicas que interiorizan su no habilidad en determinados aspectos deportivos.
09-10/04/2013 6.5. B-6.5 B %5942-5945) CSCHE

La atención y desarrollo de actividades que potencien la empatía en el alumnado nos permite apostar por una Educación que no sólo presta atención a lo estrictamente académico sino que hace referencia, a supuestos que van más allá. La empatía se relaciona con el desarrollo de la Inteligencia Emocional del alumnado.

6.5.3.- Resolución de conflictos (CSCC)

Solucionar los problemas que se suceden en la interacción social de las personas, de un modo constructivo, atendiendo a la dialéctica que se produce desde el respeto y el entendimiento, se podría definir como la esencia de la *resolución de conflictos*. Esta cuestión no persigue otro objetivo que encontrar un punto de entendimiento entre las personas que tienen una disputa sobre alguna cuestión.

Al necesitar manejar habilidades sociales en la interacción con sus compañeros/as y sabiendo afrontar y resolver conflictos.
26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (5767-5768) CSCC

Esta competencia es inherente a la educación física, donde el alumnado debe manejar y desarrollar las habilidades sociales necesarias para saber resolver los conflictos de forma constructiva.

30/11- 04/12/2012 1.8 A-1.8 B /770-5772) CSCC

Este aspecto nos conlleva la necesidad de trabajar las habilidades sociales para la resolución de conflictos, mediante la inclusión de objetivos y contenidos relativos a los valores positivos en Educación Física.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5783-5785) CSCC

El principal trabajo orientado a la mejora de las competencias básicas en esta sesión, se ha focalizado en las habilidades sociales necesarias para la práctica deportiva. El alumnado está en continua confrontación y les obliga a relacionarse. Esta interacción supone un espacio interesante para poner en práctica valores para la resolución de problemas utilizando el dialogo y evitando las peleas.

05-07/02/2013 3.6 A-3.6 B (5833-5837) CSCC

El conflicto se ha tratado negativamente, buscando que no sucedan y supone un espacio educativo muy interesante para enseñar al alumnado estrategias comunicativas y de relación con los demás. Por ello coincidimos con Funes (2000) cuando manifiesta *“Existen en el sistema educativo una serie de prejuicios asociados al conflicto; no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error, un fracaso”*.

6.5.3.1.- Diálogo (CSCCD)

Los conflictos no son un problema en el aula sino la oportunidad de hacer reflejar el valor de la educación. Es el espacio de prueba donde adquiere mayor importancia y se establece como parte del crecimiento de un grupo de personas que persiguen construir la unidad mediante el dialogo en los momentos de tensión.

“La Escuela es el lugar privilegiado para el cultivo y práctica del diálogo. El diálogo es algo esencial en la educación” (Valero, 1991). Es necesario para resolver los problemas que surjan en la convivencia escolar y muestra de ello, es lo encontrado en el diario:

El diálogo necesario y obligatorio para llevar a buen puerto los roces en clase, es un claro exponente del interés de esta área por desarrollar dicha competencia entre el alumnado.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5754.5755) CSCCD

Requiere del alumnado que sepa dialogar, como parte del ejercicio de una ciudadanía democrática y participativa. El docente debe alejar su interés del aprendizaje de las habilidades deportivas concretas para acercarse al aprendizaje de los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de la construcción de la educación deportiva del alumnado.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5785-5789) CSCCD

El diálogo se establece en el aula como parte del desarrollo del alumnado pero requiere de ambas partes, tanto la comprensión como la atención. El mensaje debe ser bidireccional y ambas partes tienen que esforzarse para que se produzca.

Durante la sesión, han tenido que conversar y dialogar para llegar acuerdos, sobre todo, en la actividad de crear una figura en grupo.

14-15/01/2013 2-6.A- 2.6 B (5808-5810) CSCCD

Las actividades deportivas propuestas nos han permitido un espacio para trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia. Hoy ha sido un día duro al respecto, porque el alumnado ha olvidado todo lo trabajado cuando se ha centrado en la competición.

11-12/02/2013 3.8 A-3.8 B (5655-5857) CSCCD

Obligando a ejercer una ciudadanía democrática, potenciando el dialogo para decidir la organización de la explicación para la actividad con el alumnado de infantil. Por otra parte, estas actividades promueven la necesidad de habilidades sociales para la resolución de problemas.

21-22/02/2013 4.3 A- 4.3 B (5876-5879) CSCCD

Aunque no es el único modo de comunicación del ser humano, se considera el medio más importante para establecer una comunicación entre varias partes. Ésta debe ser respetuosa, sobre todo, si se pretende solucionar problemas del aula.

La actividad propuesta hoy ha supuesto en todo momento un intento por practicar el diálogo para poder llevar a buen puerto las decisiones difíciles, las decisiones arbitrales.

18-19/03/2013 6.1 A- 6.1 B (5908-5909) CSCCD

La ausencia de árbitro nos permite trabajar por el dialogo entre los compañeros, buscando encontrar un punto intermedio de entendimiento mutuo. Manejando las habilidades sociales necesarias para resolver los conflictos de forma constructiva.

20-21/03/2013 6.2 A- 6.2 B (5916-5918) CSCCD

El trabajo de esta sesión permite mejorar la cooperación y la colaboración entre los compañeros/as. Aspectos clave en esta competencia. Supone ejercer el dialogo para plantear las reglas del juego, obligando a la pareja de compañeros de clase a llegar a un punto de entendimiento. Esta referencia está muy relacionada con el ejercicio de la ciudadanía democrática.

02-05/04/2013 6.3 A-6.3 B (5921-5925) CSCCD

6.5.3.2.- Reflexión crítica (CSCCR)

Las actividades propuestas en el programa perseguían establecer entorno de reflexión para que el alumnado pudiera establecer la conexión entre lo nuevo a aprender y lo que ya poseían. Más que la mera transmisión de contenidos, se ha pretendido desarrollar en el alumnado la actitud de crítica de las actividades para conocer y valorar en profundidad las mismas.

Al reflexionar de forma crítica sobre las diferencias existentes entre las personas, tanto por edad como por sexo, en cuanto a su pulso y condición física.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5756-5757) CSCCR

Las actividades de reflexión de la ficha de respeto ha permitido reflexionar y dialogar de un modo cívico y crítico ante la situación planteada. Estos indicadores nos trasladan a la mejora de la competencia social y ciudadana.

07-08/02/2013 3.7 A-3.7 B (5845-5847) CSCCR

Han de practicar el diálogo, ser reflexivos y negociar para resolver los problemas y dificultades encontradas al interactuar con sus compañeros/as.
05-08/03/2013 5.1 A-5.1 B (5898-5899) CSCCR

Las actividades del dossier han permitido al alumnado reflexionar sobre problemas y hechos de sí mismos. Esto nos lleva mejorar la comprensión de la realidad social en la que viven y su propia realidad.
30/05/03/06/2013 9.4 A-4 B (6011-6013) CSCCR

El gusto por aprender pasa por poseer los mecanismos de reflexión crítica que te permitan conocer y valorar aquello que pretendes aprender. Posee el valor de la responsabilidad porque no se ciñe a la crítica negativa sino que pretende la búsqueda de los aspectos positivos y, esto, es un esfuerzo por mejorar como persona. El docente debe promover que el alumnado alcance el gusto por aprender.

6.5.3.3.- Respeto a la diversidad (CSCCD)

La diversidad es la cualidad que define al ser humano y a cualquier ser vivo. Partiendo de esta idea, la escuela tiene que atender a educar al alumnado en el respeto a la diversidad. Coincidiendo con Torres-Guerrero (2015) *“En cualquier actividad humana y por supuesto en el deporte, las diferencias individuales se hacen evidentes de forma casi inmediata. Debemos aprovechar esta realidad para educar en la aceptación de las diferencias, entendiendo que todos tienen derecho a participar en la actividad de acuerdo con sus propios niveles de destreza”*.

Al reflexionar de forma crítica sobre las diferencias existentes entre las personas, tanto por edad como por sexo, en cuanto a su pulso y condición física.
22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5756-5757) CSCCD

La sesión ha permitido trabajar en el desarrollo de habilidades sociales que obliguen al alumnado a interactuar con sus compañeros/as, valorando la capacidad de equilibrio de cada compañero/a, la propia y comprender la diversidad motriz.
09- 11/12/2012 2.1. A-2.1 B (5774.5776) CSCCD

Esta competencia está muy presente en esta actividad, el alumnado debe aprender y desarrollar la capacidad de cooperar y convivir juntos. Las actividades propuestas exigen al alumnado ser conscientes de las diferentes realidades e interpretaciones que cada uno realiza de la misma situación, véase una acción problemática del juego, y las soluciones que se le asignan.
18-19/03/2013 6.1 A- 6.1 B (5901-5904) CSCCD

El entorno de la escuela se establece idóneo para realizar investigaciones sociales debido a la importancia que tiene dentro de la misma.

El planteamiento de la sesión potencia el dialogo entre los compañeros y la necesidad de comprender la pluralidad del hábitat del grupo- clase. Obligando a ser consciente de diferentes pensamientos.
11-12/04/2013 6.7. A- 6.7 B (5955-5957) CSCCD

Las pruebas físicas (test motores) permiten al alumnado conocer la pluralidad de la sociedad. No todo el mundo es bueno en todas las pruebas físicas y por tanto, colabora a entender la diversidad.
10-11/06/2013 10.2 A-10.2 B (6023-6025) CSCCD

6.5.3.4.- Decisiones compartidas (CSCCC)

La toma de decisiones por consenso pone en juego el acuerdo de casi todas las partes y muestra un claro intento por empatizar con todas las posturas dentro de un grupo. Trata fundamentalmente del proceso de puesta en común, aspecto éste importante en la educación del alumnado.

Estos aspectos tan básicos, permiten seguir trabajando en la idea de la ciudadanía democrática que plantea la participación colectiva para tomar decisiones colectivas. El diálogo se torna necesario en clase como instrumento para la negociación clamada y productiva.

03-08/04/2013 6.4. A-6.4 B (5932-5935) CSCCC

A lo largo de la actividad el alumnado debe decidir cuál es la caracterización de cada personaje y opina sobre la decisión de cada miembro del grupo. Exige ponerse de acuerdo, poniendo en juego el dialogo democrático y las habilidades sociales para resolver los conflictos que atañen decidir todos esos aspectos.

28-31/05/2013 9.3 A-9.3 B (6005-6008) CSCCC

Llegar a un consenso muestra el nivel de creatividad de un grupo, debido principalmente al interés por buscar una solución común, viable y que atienda a la necesidad de la cuestión, de un modo rápido.

6.5.3.5.- Organización de grupos y tareas (CSCCO)

Nos parece muy acertada la aseveración que realizan Romero, López, Ramírez, Pérez y Tejada (2006), al manifestar que *“La Educación Física como área curricular debe ofrecer a las alumnas y a los alumnos verdaderas experiencias educativas a través de las prácticas corporales, contribuyendo a las finalidades educativas de la etapa de Educación Primaria”*.

La organización del grupo-clase necesita ser planificada para que promuevan los objetivos previstos inicialmente. Así, se erige la organización del grupo como una herramienta muy relevante en el éxito escolar.

El grupo tiene cierta autonomía en cuanto a la organización aunque no se pierde el sentido de los objetivos de la sesión.

Las actividades por parejas planteadas permiten desarrollar y potenciar las habilidades sociales y de resolución de problemas necesarias para la mejora en la convivencia entre el alumnado. Esto supone trabajar para aprender a cooperar y convivir.

22-23/04/2013 7.3 A-7.3 B (5968-5970) CSCCO

Las actividades por parejas exigen el manejo de habilidades sociales para cooperar y el esfuerzo por convivir con el compañero/a. El trabajo de esta competencia se ha visto, una vez más, potenciado por las actividades propuestas en la sesión.

14-15/05/2013 8.2. A-8.2 B (5980-5982) CSCCO

La organización tiene que promover un clima positivo y debe buscar alcanzar un espacio de mejora para el alumnado (Siedentop, 1998). Así, se modificará para que sea significativo para el alumnado.

A lo largo de la sesión se han creado espacio para la mejora de la convivencia y la cooperación entre los compañeros de clase. En la medida, que la realización del material ha sido en grupo. Esto ha supuesto la puesta en práctica de habilidades sociales y de resolución de conflictos.

15-19/04/2013 7.2 A-7.2 B (5963-5966) CSCCO

El trabajo en pequeños grupos para elaborar una dramatización, colabora y desarrolla en el alumnado actitudes para la cooperación entre ellos y la búsqueda del diálogo para encontrar entendimiento en la toma de decisiones. Tienen que discutir y ponerse de acuerdo en las actividades de la dramatización.

20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (5989-5992) CSCCO

Las actividades de grupo nos permiten trabajar la cooperación entre compañeros y compañeras para llevar a buen puerto las actividades a realizar. La cooperación se enmarca en la necesidad de saber convivir con los demás, respetando las diferentes opiniones (respeto).

23-27/05/2013 9.2. A-9.2 B (5996-5999) CSCCO

“Entendemos la labor importantísima que puede desarrollar el docente de Educación Física que, como responsable de la enseñanza de esta área, dispone de las condiciones y de los ambientes adecuados para facilitar aprendizajes motores, desarrollando habilidades y destrezas instrumentales orientadas a una mayor capacidad de movimiento y de un perfeccionamiento motor que dé respuestas a las necesidades, motivaciones e intereses del desarrollo individual y social” (Romero et al., 2006).

6.5.3.6.- La mediación del docente (CSCCP)

El papel del docente pasa por saber mediar entre el alumnado, en sus relaciones interpersonales, y entre el mismo con el currículo. Se establece en el primero un diálogo constructivo que también se da en el segundo pero consideramos más relevante la capacidad del docente para interceder en las situaciones conflictivas que se puedan dar en el aula como parte de la convivencia escolar.

Aunque ha habido problemas de convivencia en la sesión, esto crea un espacio controlado donde la acción colegiada del docente (en este caso yo) enseña y muestra el camino a seguir para la resolución de problemas utilizando la fuerza de la palabra en detrimento de otras actitudes negativas. Exige al docente a mostrar al alumnado las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

17/01/2013 3.1 A-3.1 B (5813-5817) CSCCP

El docente debe alejar su interés del aprendizaje de las habilidades deportivas concretas para acercarse al aprendizaje de los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de la construcción de la educación deportiva del alumnado.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5785-5787)

Tébar-Belmonte (2003) indica que el perfil del docente mediador se convierte en la figura esencial de la educación. Manifiesta la importancia de motivar al alumnado a pensar y reflexionar en su actuación.

6.5.4.- Educación Deportiva (CSCE)

Vázquez-Gómez (2004, citado por Torres-Guerrero, 2005) indica que debemos clarificar los términos deporte y educación, *“tanto del término educación como del término deporte, y después preguntarnos sobre la congruencia de las actuales concepciones sobre la educación y la estructura de la actividad deportiva”*. Al igual, consideramos que son factibles y suplementarios, *“habrá que empezar a pensar en la educación deportiva propiamente dicha, ya que no se puede transplantar miméticamente el mundo deportivo al mundo escolar, sino que como es sabido, en educación, hay que transformar los objetos culturales en objetos didácticos adaptándose a las posibilidades y necesidades de los individuos”*. El deporte puede ser una herramienta muy interesante para trabajar valores positivos en el aula pero debe ser planificada y atender a criterios pedagógicos.

El alumnado se ve envuelto en la necesidad de poner en juego las habilidades sociales necesarias para la resolución de problemas derivados de la interacción entre ellos. Esto supone un espacio de trabajo para enseñar y guiarlo hacia una conquista de una educación deportiva acorde con su edad.

05-07/02/2013 3.6 A-3.6 B (5839-5842) CSCE

El docente debe alejar su interés del aprendizaje de las habilidades deportivas concretas para acercarse al aprendizaje de los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de la construcción de la educación deportiva del alumnado.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5786-5788) CSCE

Aunque ya está derogado, consideramos que esconde una buena noción de lo que se debe entenderse por deporte con intencionalidad educativa: *Cajas Rojas (1991)* que considera que *“para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto sin que la participación se supedita a las características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación; y debe, así mismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, que son objetivos de la educación y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva”*.

6.6.- Competencia Cultural y Artística (CCA)

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (RD 1513/06).

Generalmente, el tratamiento de las áreas relacionadas con la Educación Artística en el Sistema Educativo ha sido menospreciado por los técnicos que la elaboraban. Considerándola

de menor interés en comparación con la enseñanza de matemáticas, ciencias o lenguaje. “En algunos sistemas educativos las artes tienden a estar infravaloradas y tienden a ser consideradas como un adorno, un conocimiento superfluo y no acaban de encontrar el lugar que merecen” (Correa, 2010). Por ello, la inclusión y tratamiento de la Competencia Artística en el currículo pretende que sea un aspecto transversal a todas las áreas, promoviendo su importancia y valor dentro de la enseñanza.

Al conceder un carácter práctico, la esencia de una competencia, se entiende que el desarrollo de la misma no versa sobre el conocimiento del arte y la cultura en exclusividad sino que existe una intención de potenciar y mejorar el “saber hacer”. Adquirir esta competencia supone conocer y utilizar los distintos códigos artísticos, mostrando y promoviendo la creatividad en el alumnado. Al igual, no se podría entender esta competencia sin el esfuerzo por mostrar las posibilidades para construir el ocio y el tiempo libre, así como el gusto por disfrutar del patrimonio cultural y artístico.

Ante esta situación, el sistema educativo debe proporcionar los instrumentos necesarios para fomentar la sensibilidad hacia el arte, planificando actividades que ayuden al alumnado adquirir el sentido artístico y el gusto por lo expresivo. La creatividad tiene un papel relevante en el desarrollo de la competencia, de igual modo que el conocimiento de las principales técnicas artísticas.

En definitiva, el desarrollo de esta competencia se puede resumir en el siguiente párrafo recogido del RD1513/06:

“el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades”.

6.6.1.- Conocimiento de la realidad cultural (CAAC)

El desarrollo de la competencia se centra, en parte, al conocimiento del hecho cultural de la sociedad. Las manifestaciones culturales y artísticas son parte del legado de la sociedad, donde perviven sus creencias, valores y diversidad.

El juego esconde la esencia de la cultura que lo promueve, se convierte en el medio de enseñanza de valores y tradiciones de un pueblo. Coincidimos con Lavega y Olaso (2003) “De

todas las teorías que intentan explicar el juego, posiblemente sean las visiones socioculturales las que más se aproximan a nuestro propósito". Por ello, parte del patrimonio cultural se encierra en los deportes, los juegos tradicionales, las actividades expresivas y/o la danza.

*Los juegos populares, tradicionales y autóctonos nos permite ayudar al alumnado a comprender la realidad cultural propia. El entendimiento de la evolución de su cultura colabora en el interés de mejorar el entendimiento de su propia cultura. Este aspecto junto a la necesidad de cooperación y convivencia democrática del alumnado, son los puntos fuertes del trabajo de la sesión, en pro de la competencia.
18-19/02/2013 4.2 A-4.2 B (5870-5874) CAAC*

*En primer lugar, la comprensión de la realidad social mediante la simulación de transmisión de la cultura del ocio (juegos populares) ha permitido al alumnado reflexionar e identificar el mecanismo de evolución y transmisión de la cultura, no sólo del ocio, sino de la cultura general de una sociedad.
26/02/08/03/2013 4.4 A-4.4 B (5882-5885)*

6.6.2.- Fomento de la creatividad (CCAR)

El desarrollo de la creatividad en el aula no tiene por qué estar enfrentado al conocimiento de otras materias. La escuela debe ser el espacio para que cada alumno/a crezca plenamente y explore todas sus posibilidades. No son pocas las voces que alarman sobre la falta de actividades promotoras de la creatividad, frente al continuo planteamiento de actividades reproductoras de conocimiento. La creatividad puede y debe, enriquecer nuestra aula y formar parte de nuestro hecho educativo.

*La elaboración de la ficha de calentamiento va a suponer un espacio educativo al alumnado para desarrollar su propia capacidad estética y creadora. Le va a exigir ser creativo y cultivar la imaginación.
FECHA: 30/11 04/12/2012 1.8 A-1.8 B (6038-6040) CCAR*

*El desarrollo de esta competencia ha estado muy potenciado en la actividad final. El alumnado ha tenido que crear una figura de Acrosport, lo que le ha llevado a poner en juego su imaginación y la creatividad.
14-15/01/2013 2.6 A-2.6 B (6042-6044) CCAR*

*La elaboración del material nos permite un espacio para que el alumnado ponga en juego su creatividad, creando su "artilugio" particular así como las técnicas artísticas apropiadas.
09-10/04/2013 6.5 A-6.5 B (6047-6048) CCAR*

Gardner (1995) considera que una personas es creativo/a, "es una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto". Ser creativo es ser generador de ideas y el área permite explorar esa capacidad al alumnado.

*Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado.
1515-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6059-6060) CCAR*

Las actividades de dramatización tienen un alto grado de creatividad. Han permitido trabajar esta competencia. El alumnado ha tenido que buscar material para crear una pequeña dramatización. En la gran mayoría, han optado por anuncios de televisión, restando parte de esa creatividad pero han demostrado trabajo en todo momento.

20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6067-6070)

Las actividades de esta sesión son muy importantes para el desarrollo de esta competencia. Las actividades propuestas exigen el desarrollo de la capacidad de creación entre el alumnado. Deben crear una caracterización y la creatividad tiene un buen espacio para su desarrollo.

28-31/05/2013 9.3 A-9.3 B (6076-6078)

El deseo del profesorado es promover en el alumnado la creatividad, como ejercicio propio de la inteligencia y el conocimiento aplicado. La aspiración es permitir un entorno favorecedor que despierte la creatividad en cada alumno y alumna para enriquecer el aprendizaje de cada uno de ellos. Coincidimos con López y Martín (2010), cuando indican que *“Es interesante estudiar la creatividad en las personas altamente creativas; pero realmente nuestra atención debe estar en el estudio y propuesta de desarrollo de todos nuestros alumnos”*.

6.6.3.- Valoración de los demás (CCARV)

“Vivir en sociedad nos hace reflexionar sobre el valor respeto, pero con éste viene la diferencia de ideas y la tolerancia” (Soto y Montaña, 2010). Las aulas deben propiciar el respeto por los compañeros/as y el trabajo desarrollado. Durante el desarrollo del programa de intervención se han planteado actividades donde el alumnado ha podido comprender la importancia de valorar a los compañeros y compañeras así como el trabajo desarrollado, como medio de mejora personal y académico.

Por otro lado, permite al alumnado tener un espacio para generar conciencia en el respeto por los demás compañeros/as y el disfrute de la creación artística del resto.

1515-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6057-6058) CCARV

La Educación Física permite al alumnado dotarle de un espacio-tiempo para que planifique sus propios proyectos para ocupar su tiempo libre, valorar las ideas de los demás y busque soluciones de ocio.

26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6270-6271) CCARV

La ausencia de árbitro obliga a mejorar su capacidad de diálogo y negociación. A trabajar colectivamente y valorar las ideas de los demás.

20-21/03/2013 6.2 A-6.2 B (6324-6325) CCARV

Gran parte del buen clima en el aula está determinado por la valoración que hacen los chicos y chicas de sus propios compañeros/as y la evaluación del trabajo desarrollado en la misma.

6.7.- Competencia para Aprender a Aprender (CAA)

Aprender a aprender es encontrar el gusto por conocer y crecer como persona, es hallar el medio para convertirse en tu mejor maestro y atender a tus inquietudes para darles solución. El desarrollo de esta competencia tiene grandes dosis de autonomía, persigue la formación de un individuo que sepa aplicar la lógica del razonamiento con el objeto de crear conocimiento y encierra la chispa de la motivación intrínseca de cada individuo.

Desde el momento que se desea aprender algo, se abre el proceso de reflexión sobre lo conocido y el camino hacia el nuevo conocimiento. Este intento por la autosuficiencia, puede permitir en el alumnado la fortaleza y las herramientas necesarias para comenzar a generar una actitud resiliente académica.

6.7.1.- Aprender conceptos (CAAPC)

El aprendizaje de conceptos nuevos no debe convertirse en una acumulación de conocimientos sin sentido, ha de atender a criterios pedagógicos y didácticos que permitan la abstracción de los mismos hacia la significatividad de los mismos. Esto requiere del proceso de relación con lo anterior y de construcción significativa posterior. Esta relación es imprescindible para el aprendizaje significativo.

La tarea de búsqueda de información sobre actividades lúdicas populares, a través de sus familiares, nos permite contribuir a la mejora de dicha competencia. En cierto modo, dota al alumnado de herramientas para que se puedan iniciar en el autoaprendizaje. Puedan encontrar el camino hacia la autodidáctica.

14-15/02/2013 4.1.A-4.1 B (6151-6154) CAAPC

Las actividades de cooperación fomentan esta competencia, tanto en cuanto, al eliminar el stress del resultado, focalizan la atención en la tarea. Esto conlleva un ejercicio, por parte del alumnado, de buscar sus deficiencias para trabajar en su mejora. Y así, poder identificar sus virtudes. A medida que el alumnado vaya progresando, ejercicios para mejorar la técnica, irá transformando la información recibida en conocimiento propio.

02-05/04/2013 6.3 A-6.3 B (6184-6188) CAAPC

“Las teorías, los principios, los conceptos son construcciones humanas y, por lo tanto, sujetas a cambios, reconstrucción, reorganización. En una situación de enseñanza, son tres los constructos implicados: los constructos personales de la persona que aprende, los constructos de la materia de enseñanza (que son construcciones humanas) y los constructos del profesor” (Moreira, Caballero y Rodríguez, 1997). Las actividades de indagación son utilizadas como estrategia para el aprendizaje de conceptos.

Las actividades de creación ponen en juego las habilidades de aprendizaje. Obligan al alumnado a buscar la solución a la tarea que se le propone. En este caso, el alumnado debía crear reglas para un juego de pala y raqueta.

09/05/2013 8.1 A-8.1 B (6205-6207) CAAPC

Las actividades de indagación suponen un espacio de mejora de esta competencia. El alumnado valora sus capacidades y le obliga a aprender aspectos nuevos para poder desarrollar las actividades que se les pide. Las actividades desarrolladas a lo largo de la sesión han obligado al alumnado a aplicar los nuevos conocimientos a tareas similares. También ha sido un espacio para valorar sus potencialidades y sus debilidades, aspecto muy interesante para la formación del autoconcepto y la autoestima.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6215-6220) CAAPC

6.7.2.- Aprender procedimientos (CAAPP)

Enseñar contenidos procedimentales encamina al desarrollo de estrategias, habilidades y/o métodos con el objeto de producir conocimiento aplicado, en nuestro caso, de destrezas motrices. En cierta medida, partir del conocer o saber hacia el proceder o saber hacer.

El desarrollo de esta competencia a partir de las actividades de la sesión está determinado por la gestión y control de las capacidades y conocimientos: Conocer para poner en práctica y mostrar a otros. También exige saber trabajar en equipo.
21-22/02/2013 4.3. A-4.3 B (6160-6162) CAAPP

En relación a esta competencia se ha producido un interesante trabajo relativo a la toma de conciencia de las propias limitaciones y potencialidades. El conocimiento de cómo mejorar la carrera mediante la mejora de la técnica invita al alumnado a aprender a mejorar los aspectos físicos deportivos relacionados e, incluso, permite al alumnado poder poner en práctica los nuevos conocimientos en los contextos parecidos.
15-21/05/2013 8.5 A-8.5 B (6209-6013) CAAPP

El marcado carácter procedimental de la Educación Física, sitúa la acción motriz en el centro del objeto de enseñanza. Aunque no sólo se trabajan los procedimientos en el aula, también tienen cabida los conocimientos conceptuales y un amplio desarrollo de valores, es inevitable asociar ambas nociones, el área y el trabajo procedimental.

6.7.3.- Aprender actitudes y valores (CAAPA)

Cuando la motivación es plena, desarrollar los valores y actitudes positivas en el alumnado a través del área de Educación Física adquiere una relevancia muy importante. No solo por el valor intrínseco del mismo sino por la transferencia plena actitudinal hacia el alumnado. En esa línea, Beregú y Garcés de los Fayos (2007), manifiestan que “*la actividad física se presenta como un excelente instrumento para fomentar el razonamiento moral siempre y cuando se utilice el procedimiento adecuado para ello*”. El docente es conocedor de la importancia de trabajar de un modo manifiesto los valores educativos en la práctica de clase.

La contribución de esta sesión al desarrollo de esta competencia viene determinado por el trabajo orientado a la mejora de los valores y actitudes personales. De igual modo que se trabaja la participación democrática, resulta necesario el trabajo colaborativo del grupo.
11-12/04/2013 6.7 A-6.7 B (6338-6340) CAAPA

Por una parte, las actividades de la sesión nos han permitido crear un espacio de trabajo para el alumnado de valores y actitudes personales encaminadas hacia la mejora de su autonomía.
23-27/05/2013 9.2 A-9.2 B (6364-6366) CAAPA

“Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso” (Torres-Guerrero, 2004). Implica prestar atención al diseño de los elementos curriculares contextualizando al grupo de alumnos/as.

El trabajo en pequeños grupos para elaborar una dramatización, colabora y desarrolla en el alumnado actitudes para la cooperación entre ellos y la búsqueda del dialogo para encontrar entendimiento en la toma de decisiones.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (5989-5891) CAAPA

Las actividades propuestas relacionadas con la expresión corporal de la unidad, potencian el desarrollo de valores como el respeto, la asertividad, el trabajo en equipo y, sobre todo, poseer una actitud positiva ante la actividad en sí. Estos aspectos son el inicio y el contexto para el desarrollo de parte de esta competencia en el alumnado.
28-31/05/2013 9.3 A-9.3 B (6369-6370) CAAPA

El currículum oculto muestra su máximo potencial en la transmisión y enseñanza de valores y actitudes morales. Son, los docentes de Educación Física, el agente más significativo para el alumnado de un centro escolar, por tanto, nuestro modo de actuar debe ser un modelo comprometido con la tarea que nos atañe: educar y enseñar.

6.7.4.- La transferencia del aprendizaje (CAAT)

Dice Torres-Guerrero (2004) que “el fenómeno de la transferencia del aprendizaje y entrenamiento hace referencia de forma general a que el aprendizaje de un hábito anterior facilita el aprendizaje de los siguientes”. Para nosotros la transferencia del aprendizaje es un concepto clave, ya que el fin último de la Educación Física y de nuestro programa, es que el alumnado interiorice su necesidad y se convierta en practicante de actividad físico-deportiva toda su vida.

Plantear en clase la necesidad de crear un calentamiento para realizarlo antes de cualquier actividad física, permite al alumnado la posibilidad de aplicar los nuevos conocimientos y capacidades a situaciones parecidas.
23-27/11/2012 1.6 A-1.6 B (6093-6095) CAAT

De igual modo, la motivación adquirida en la realización de la secuencia de ejercicio propuestas ha originado que algunos alumnos/as practicasen mientras esperaban su turno.
10-11/01/2013 2.5 B (6123-6124) CAAT

Al alumnado a saber transformar el contenido de la sesión en conocimiento propio, adquiriendo confianza en sí mismo y el gusto por aprender a construir su ocio y tiempo libre.
26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6098-6099) CAAT

Las teorías actuales sobre esta temática nos indican que lo más importante no es el proceso en sí de la transferencia, sino cuales son los requisitos para que se produzca. Consideramos que la motivación es esencial en el área de Educación Física.

6.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal (CAI)

Esta competencia se refiere a *“la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollarla opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto”* (LEA, 2007).

El alumnado camina hacia la madurez, tanto personal como académica, es capaz de afrontar los proyectos con responsabilidad y busca soluciones de los problemas que le surjan en el aprendizaje. Planifica y prepara sus nuevos proyectos e identifica sus objetivos.

En síntesis, *“la autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico”* (RD 1513/06).

6.8.1.- Toma de conciencia del propio cuerpo (CAIC)

Romero-Cerezo (1997) nos lleva a entender la corporalidad como: *“La percepción, integración en la consciencia del individuo, del cuerpo y de sus partes en función de la experiencia que tiene a través del movimiento o en situaciones estáticas, en un cierto equilibrio espacio-temporal y en sus relaciones con el mundo circundante”*. De esta definición podemos extraer que comprende, por un lado la percepción, conocimiento y funcionamiento del propio cuerpo y de otro la adaptación, en función de las posibilidades y limitaciones, al mundo exterior.

El conocimiento de su propia capacidad de equilibrio supone ser consciente de las propias capacidades y sus potencialidades. Esto supone el comienzo del aprendizaje autónomo para la mejora de sus capacidades.
03-11/12/2012 2.1. A-2.1 B (6105-6107) CAIC

Las actividades lúdicas orientadas a la práctica de los malabares son un excelente espacio para que el alumnado tome consciencia de las propias cualidades y sea capaz de establecer sus limitaciones y potencialidades. A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
17-18/12/2012 2.3 B (611-615) CAIC

Castañer y Camerino (2006), manifiestan que la corporalidad se puede identificar desde varias dimensiones: Dimensión introyectiva del individuo (reconocerse), la dimensión extensiva (interactuar) y la dimensión proyectiva (comunicar). Todos estos aspectos del conocimiento corporal son tratados en las clases de Educación Física.

La sesión ha contribuido a dar consciencia de las propias capacidades físicas de cada alumno/a, potenciando sus virtudes y gestionando sus debilidades. El alumnado ha encontrado en la secuencia de ejercicios la posibilidad de ir ganando confianza en la realización de los mismos.
10-11/01/2013 2.5 B (6119-6122) CAIC

El desarrollo de las actividades de esta sesión supone la toma de conciencia de las propias capacidades y conocimientos. Ser consciente de tus limitaciones físicas en el juego. Y, también, las propias potencialidades. El alumno/a juega al Quema, conoce sus propias virtudes: un buen lanzamiento o por el contrario, es muy ágil esquivando los lanzamientos. Esto le permite construir su propia identidad, y sobre todo, es el principio para aprender a aprender y mejorar su dominio.

20-21/03/2013 6.2 A-6.2 B (6177-6182) CAIC

El propio conocimiento del cuerpo y el funcionamiento ante los diferentes estímulos físicos que el área propone, contribuye notablemente a la posibilidad de conocerse a sí mismo y autoevaluarse.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (6257-6259) CAIC

Es necesario diferenciar entre la propia representación corporal mental y los sentimientos que emanan de ella. La representación mental corporal puede influir negativamente en nuestro autoconcepto, por saturación de sentimientos negativos, aunque esta sea errónea (Bemis y Hollon, 1990).

6.8.2.- Aceptación de posibilidades y limitaciones (CAIP)

El desarrollo personal del alumno/a requiere del trabajo de la aceptación personal. Conocer y valorar sus propias limitaciones así como las posibilidades de sus potencialidades, son la ardua tarea del área de Educación Física. El creciente control motor del alumnado tiene en proceso también, la reflexión de sus posibilidades.

En el camino hacia la adultez, el alumnado construirá su propia identidad que se configura por la interacción con el medio (físico, social y natural).

Los test motores ha obligado al alumnado a afrontar los problemas que se planteaban, forzando a buscar soluciones y sobre todo, a plantear la valoración de las posibilidades de mejora.

19-22/11/2012 1.5 A-1.5 B (6261-6263) CAIP

La participación en estas actividades, obliga al alumnado a afrontar sus problemas referidos a sus debilidades, aprendiendo de los errores, afrontando sus limitaciones, y conociéndose a sí mismo. Esto permitirá mejor su autonomía personal. La ausencia de árbitro obliga a mejorar su capacidad de diálogo y negociación. A trabajar colectivamente y valorar las ideas de los demás.

20-21/03/2013 6.2 A-6.2 B (6320-6324) CAIP

Supone un espacio de autoconocimiento de sus limitaciones y sus potencialidades. A partir de ese punto, permite al alumnado crear y/o transformar su conocimiento desde un proceso autodidáctico.

21-22/01/2013 3.2 A-3.2 B (6139-6141) CAIP

Las tareas previstas y realizadas promueven un espacio para el crecimiento de la identidad personal, elaborada a partir de la reflexión de las limitaciones y posibilidades de cada alumno/a.

6.8.3.- Autonomía personal (CAIA)

El Real Decreto 1513/2006, nos indica que *“la Educación física ayuda a la consecución de la Autonomía e iniciativa personal en la medida que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. También lo hace si se le da protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las actividades físicas, deportivas y expresivas”*. Consideramos una relación directa de la autonomía con la madurez del alumnado, como mencionábamos anteriormente.

Adquirir confianza en sí mismo, ser capaz de trabajar en equipo, y planificar y organizar actividades de manera autónoma, son aspectos que se han desarrollado en esta sesión que pertenecen a la órbita de esta competencia.
14-15/01/2013 2.6 B (6128-6131) CAIA

Las actividades de creación son un espacio idóneo para mejorar y desarrollar el autoaprendizaje, ya que ponen en juego al alumnado para que se inicie en el aprendizaje.
04-05/06/2013 9.5 A-9.5 B (6237- 6238) CAIA

Los ejercicios planteados suponen ganar en confianza en sí mismo, confiar en la capacidad de equilibrio para obtener un resultado positivo y, en caso negativo, perseverar hasta conseguirlo.
03-11/12/2012 2.1 A-2.1 B (6276-6278) CAIA

La utilización de los distintos estilos de enseñanza, desde la planificación previa, conduce a promover la autonomía en el alumnado.

Las actividades de la sesión han potenciado el desarrollo del trabajo autónomo, obligando a asumir riesgos, elegir a partir de tus propios criterios y afrontar las dificultades que se pudieran generar. Ha sido un entorno de trabajo muy interesante para crear o mejorar la iniciativa personal y así, construir el autoconcepto y posteriormente, mejorar la autoestima del alumnado de sexto curso.
26/02/04/032013 4.4 A-4.4 B (6304-6308) CAIA

El desarrollo de esta competencia, está presente en la necesidad de afrontar los problemas planteados, aprendiendo de los errores y, sobre todo, teniendo un buen conocimiento de sí mismo. Este aspecto último, permite al alumnado ser autónomo tanto en el aprendizaje como en la tareas, incidiendo en el autoconcepto y la autoestima propia.
03-08/04/2013 6.4 A-6.4 B (6333-6336) CAIA

Por una parte, las actividades de la sesión nos han permitido crear un espacio de trabajo para el alumnado de valores y actitudes personales encaminadas hacia la mejora de su autonomía.
23-27/05/2013 9.2 A-9.2 B (6363-6365) CAIA

Toda finalidad del maestro es conducir a su alumnado hacia el pleno ejercicio del derecho de su autonomía, potenciando sus virtudes de aprendizaje y transmitiendo el gusto por aprender.

6.8.4.- Iniciativa personal (CAII)

Los valores atendidos del área de Educación Física permiten desarrollar en el alumnado su propia iniciativa hacia el aprendizaje. En todo momento, aquellas actividades que obligan al alumnado a tomar decisiones, se convierten el motor necesario para desarrollar la competencia de autonomía e iniciativa personal.

La última parte de la sesión promueve la iniciativa personal, con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumnado, dotándole de un espacio para que planifique sus propios proyectos para ocupar su tiempo libre, valorar las ideas de los demás y busque soluciones de ocio.
26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6269-6271) CAII

Las tareas realizadas por el alumnado permiten y desarrollan la iniciativa personal experimentando las posibilidades y habilidades que cada alumno/a tiene para el ejercicio de los malabares. Potencian el interés por la mejora de cada alumno/a y nos conduce a crear un espacio de iniciativa personal en el alumnado, principalmente, por la motivación que se describe en lo sucedido en la sesión.
17-18/12/2012 2.3 A-2.3 B (6280-6284) CAII

La sesión planteada, supone la puesta en juego el aprendizaje de sus propios errores, la superación y una búsqueda de la motivación para la iniciativa personal en el aprendizaje de estos ejercicios.
10-11/01/2013 2.5 A-2.5 B (6292-6294) CAII

Durante el desarrollo de las sesiones prácticas encontramos entre el alumnado, chicos y chicas con personalidad que pueden favorecer actitudes de liderazgo, influyendo en el resto de sus compañeros y compañeras. Observamos que dicha influencia está determinada por el carisma y en el reconocimiento, generado a partir de sus actuaciones e iniciativas personales.

El liderazgo llega con la iniciativa personal de algún miembro del equipo que presenta un carisma diferente entre ellos. En este respecto, algunos alumnos han presentado dicho liderazgo, haciendo patente sus dotes de mando.
19/12/ 08/01/2013 2.4 A-2.4 B (6286-6288) CAII

En el desarrollo de la sesión, se ha podido observar en algunos alumnos, la puesta en juego de habilidades de relación y de liderazgo de su grupo. Estos indicadores son claros de esta competencia. Supone un espacio de mejora de la iniciativa personal. Para el resto de alumnos, también es un espacio para trabajar la asertividad y no dar por bueno aquello que nos presentan ante nuestros ojos.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6357-6361) CAII

6.9.- Las Competencias & Autoestima y autoconcepto (CAT)

“El autoconcepto, la autoestima y la percepción de autovalía son tres conceptos fuertemente relacionados entre sí” (Rodríguez y Caño, 2012), el alumnado que se percibe capaz de realizar una actividad, se valora positivamente y ejerce positivamente en su autoconcepto.

En ese sentido Garaigordobil, Pérez y Mozas (2008) considera que existen multitud de autores en la literatura que asocian la noción de autoconcepto a los aspectos cognitivos de sí mismo y la autoestima, a la valoración de ese conocimiento. En cierto modo, resulta complejo no

entender el proceso de percepción si el de valoración. Así, tanto autoconcepto como autoestima se comprende como un todo que funciona conectado.

El desarrollo y mejora de las competencias tiene un efecto sobre el autoconcepto y la autoestima de los chicos y chicas. Son conscientes que saben hacer y esto les contribuye positivamente.

La práctica de estas actividades, favorece el utilizar las habilidades sociales necesarias para convivir en grupo y resolver situaciones problemáticas entre ellos. Este aspecto es muy interesante para la mejora en el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Inmersos en una situación inestable, en cuanto a lo relacionado con ello, plantear actividades que potencien las habilidades necesarias para solucionar problemas ayudará a mejorar el autoconcepto (sobre todo social) del alumnado.
14-15/02/2013 4.1 A- 4.1 B (5855-5859) CSCA

De forma inherente, las actividades lúdicas colectivas necesitan el manejo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos. Estos dos aspectos son muy interesantes para la mejora del autoconcepto y la autoestima.
03-08/04/2013 6.4. A-6.4 B (5936-5938) CSCA

De igual modo, las actividades han estado dirigidas a mejorar el conocimiento de sí mismos y la propia autoestima. Los indicadores trabajados en las actividades del dossier han permitido trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia.
30/05/03/06/2013 9.4 A-.4 B (6013-6015) CSCA

El autoconcepto físico es una representación mental que se elabora al integrar la experiencia corporal y los sentimientos y emociones que ésta produce (Marchago, 2002, citado por Esteve, Musitu y Lila, 2005).

Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado. En cierto modo, esta mejora en la creatividad del alumnado redundará en un mejor autoconcepto y su posterior proyección en la autoestima.
15-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6054-6059) CSCA

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
FECHA: 17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

Las tareas abiertas planteadas en la sesión nos permiten mejorar la competencia de aprender a aprender en la medida que el alumnado tiene la posibilidad de buscar su propia solución ante la tarea propuesta. Supone un espacio de autoconocimiento de sus limitaciones y sus potencialidades. A partir de ese punto, permite al alumnado crear y/o transformar su conocimiento desde un proceso autodidáctico.
21-22/01/2013 3.2 A-3.2 B (6136-61140) CSCA

Los chicos no suelen contar con las chicas cuando hay competición. Estos aspectos redundan en el autoconcepto del alumnado, sobre todo, de las chicas que interiorizan su no habilidad en determinados aspectos deportivos. Resulta interesante plantear actividades de este tipo para trabajar estos problemas porque nos permitirá mejorar el autoconcepto del alumnado en general.
09-10/04/2013 6.5. B-6.5 B (5944-5947) CSCA

La interacción del alumnado entre el grupo de iguales, pone de manifiesto sus competencias sociales. La falta de las capacidades sociales puede determinar problemas de integración social y, posteriormente, una baja autoestima por el rechazo de su grupo-clase. En ese sentido, consideramos que el desarrollo y mejora de las Competencias Básicas del alumnado se exige como esencial a la finalización de su etapa escolar obligatoria. Somos conocedores de que su labor no es la de transmisión de conocimientos sino la de transmitir al alumnado el *saber hacer* y *valorar*, principalmente, en todos ámbitos importantes de su vida.

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: TRANSVERSALIDAD Y VALORES & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

“La educación en el presente milenio ha de hacer realidad el viejo lema de la educación integral, es decir, un aprendizaje permanente, un aprender a aprender, y una sólida formación en valores y actitudes positivas que faciliten y preparen para el cambio al alumnado; sólo así se daría cumplimiento al carácter mediaciones de la educación”.
VÁZQUEZ-GONZÁLEZ, M. (2002).

La neutralidad de la escuela está sujeta a debate, aunque se disponga el carácter neutral de la misma, se define dentro de una realidad social donde se proyectan una serie de prácticas escolares, ya sean formales o informales, configuradas en parte por la sociedad que la suscribe. En cierto modo, educar es guiar al alumnado hacia lo establecido anteriormente como bueno para él, pero no está exento de reflexión y crítica. La transmisión de valores, positivos o negativos, son producto de la sociedad que los imprime a las escuelas desde sus currículos.

La transmisión de valores en educación no puede caer en la imparcialidad, el propio hecho educativo supone el desarrollo de valores y creencias (Camps, 1993). Por tanto, se hace imprescindible abordar la temática, sin permanecer impasible de un proceso normal y habitual en el devenir diario de la escuela. El propio currículum oculto del docente esconde en cada acción o comentario una carga de valores relevantes para el desarrollo del alumnado.

La noción de transversalidad de los contenidos curriculares nace en España de la mano de las reformas educativas de la LOGSE (1990) y suponen el tratamiento globalizador y común para todas las áreas de determinados contenidos de vital importancia para el desarrollo del alumnado (Ibáñez-García, 2008). Este carácter holístico le permite trasladar la importancia que posee al hecho educativo de la escuela, dotando a todas las áreas de una herramienta vertebradora de la acción educativa.

Definir valores básicos para la educación, conlleva reflexionar cuáles son los idóneos. En ese sentido González-Lucina (1993), indica que, *“consensuar valores para la escuela y para el proceso educativo es hoy una de nuestras primeras y principales tareas en el contexto de un diseño curricular abierto y flexible”*. La participación de toda la Comunidad Educativa junto la acción técnica del profesorado se hace ineludible.

La educación en valores no es sólo cuestión de la escuela sino que es una tarea compartida con los demás agentes de socialización. Aunque los docentes tienen que atender a este aspecto con especial esmero (Ibáñez-García, 2008).

La escuela tiene el papel relevante que le pertenece por su significatividad en el aprendizaje y desarrollo del alumnado. Su Proyecto Educativo ha de contemplar la importancia que tiene la educación en valores pero desde una perspectiva alejada del conocimiento y cercana al *saber hacer* y *valorar*. El aprendizaje de los valores requiere *aprender siendo*, desde modelos apropiados y consensuados con los aspectos positivos de la cultura propia.

La educación en valores debe realizarse desde la globalidad de la acción educativa de la escuela, con el apoyo de todas las áreas donde se proyecte el clima necesario e idóneo y sea el reflejo del testimonio diario del personal de la escuela (González-Lucina, 2004).

De las opiniones expresadas en el diario del profesor, hemos establecido las siguientes categorías y subcategorías para su análisis.

Tabla VI.7a.- Categorías y subcategorías del Campo 7: Transversalidad y valores & Programa de intervención				
CAMPO 7:	TRANSVERSALIDAD Y VALORES & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN			CÓDIGO
CATEGORIAS	7.1.- TRANSVERSALIDAD & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (TRA)	7.1.1.- Educación para la salud (TES)	Prevención / Seguridad	TESS
			Hábitos saludables	TESH
			Promoción de la salud	TESP
		7.1.2.- Educación Ambiental	TEA	
		7.1.3.- Educación del Consumidor	TEC	
		7.1.4.- Educación para la igualdad de los géneros	TEI	
		7.2.- VALORES & PROGRAMA DE INTERVENCIÓN (VAL)	7.2.1.- Amistad	VAM
	7.2.2.- Superación		VSU	
	7.2.3.- Autoconcepto / Autoestima		VAA	
	7.2.4.- Autonomía		VAT	
	7.2.5.- Compañerismo / Colaboración		VCC	
	7.2.6.- Cooperación		VCO	
	7.2.7.- Creatividad		VCR	
	7.2.8.- Diversión		VDI	
	7.2.9.- Esfuerzo		VES	
7.2.10.- Respeto	VRE			
7.2.11.- Responsabilidad	VRS			
7.2.12.- Socialización	VSO			

7.1.- Transversalidad & Programa de intervención (TRA)

“La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (LOE, 2006). Las capacidades, competencias y objetivos que se persiguen no sólo una cuestión del trabajo aislado de los contenidos de áreas curriculares sino que existen ciertas cuestiones transversales de gran calado en la sociedad.

Aunque el tratamiento de los temas transversales se ha modificado con la LOE (2006), su esencia sigue continuando igual, ya que muestran contenidos, en gran parte actitudinal, de desarrollo común para todas las áreas.

En el diario del profesor aparecen reflexiones específicas relativas a la Educación para la Salud, Educación Ambiental, Educación del Consumidor y Educación para la Igualdad de los géneros.

7.1.1.- Educación para la Salud (TES)

El cuidado del cuerpo es labor, principalmente, del área de Educación Física. Ya desde el articulado de objetivos del RD1513/06 incide en su tratamiento: *“Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizarla educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social”* (objetivo k). Pretende adquirir el compromiso por el cuidado y mejora del cuerpo por parte del alumnado. Requiere tomar parte activa en la tarea de generar espacios de reflexión sobre la importancia de la salud y, en palabras de Fuentes (2011) *“es algo imposible de abordar sin inscribir la EpS en un proceso formativo global, acorde con los valores que este planteamiento promueve”*.

La salud es un bien que toda persona debe proteger. Defenderla y mantenerla es labor, en parte, de la escuela que tiene que promocionar su cuidado y planificar actividades acordes a esa finalidad desde el trabajo global de todas las áreas educativas.

7.1.1.1.- La prevención / La Seguridad (TESS)

Devís (2003) concibe que *“el modelo biomédico tiene una fundamentación anatómica, fisiológica y biomecánica, y entiende la salud como la ausencia de enfermedad y lesión. Su enfoque educativo se identifica con la metáfora del “cuerpo máquina” porque trata de mantener*

en buen funcionamiento las piezas del cuerpo, y la principal estrategia de actuación consiste en maximizar la práctica física y aumentar los niveles de condición física”.

Entendemos que el área de Educación Física escolar se constituye como un elemento preventivo. El ejercicio físico colabora en el mantenimiento y mejora de la salud física y mental. La realización habitual de actividad física ayuda al correcto funcionamiento corporal, permitiendo la liberación de tensiones, así como al equilibrio psíquico por construir su ocio y tiempo libre positivamente. Entre las actividades preventivas más importantes del área está la fase de calentamiento, aunque al alumnado le cuesta asumir la realización de esta rutina, antes de las prácticas que corresponden a la parte principal de la sesión.

El calentamiento es realizado de forma dispar por el alumnado, algunos alumnos se lo toman en serio y lo realizan de forma progresiva y otros, lo realizan muy mal. Sin intensidad adecuada o intentando escaquearse.

El grupo me transmite la sensación de no interesarle o no comprender la importancia del calentamiento.

29/11/2012, 1.7 B (167-171) TESS

Aunque uno de los objetivos del programa de intervención es que el alumnado sea autónomo en la práctica de determinadas actividades físicas, incluyendo el calentamiento, a veces el docente ha de dirigirlo personalmente, bien para prevenir y evitar lesiones o para completar un calentamiento adecuado a las tareas que van a realizarse en el transcurso de la sesión.

El calentamiento ha estado dirigido por mí, porque me preocupaba que se pudieran producir lesiones. He mostrado al alumnado los ejercicios que íbamos a hacer y su ejecución.

08/01/2013, 2.4 B (391-392) TESS

Allí damos comienzo de la sesión, con un calentamiento dirigido por mí. No consigo notar la necesidad de calentar por parte del grupo, espero poder reflexionar con ellos sobre el tema. Algunos alumnos/as están en equipos deportivos por las tardes y comprenden la utilidad de calentar pero el resto de alumnos/as lo hacen porque lo dice el maestro.

29/01/2013, 3.3 B (553-556) TESS

Para evitar lesiones, termino el calentamiento con algo más de intensidad. Se reparte el material, cada compañero y compañera coge el número de bolas que necesita, vuelve con su grupo y práctica. Pero se puede observar como ríe y practica a la vez.

22/04/2013, 7.3 A (1834-1836) TESS

La práctica diaria del calentamiento, así como la insistencia del docente sobre su necesidad, va calando poco a poco en el alumnado, que asume esta parte de la sesión como algo necesario y de práctica personal.

Antes de comenzar hemos estado conversando sobre la importancia de la salud y los límites de cada persona. Por otro lado, la conversación ha derivado en los límites mentales de las personas. El alumnado manifestaba la sensación de cansarse mentalmente antes que físicamente.

12/06/2013, 10.4 A (3111-3114) TESS

7.1.1.2.- Hábitos saludables (TESH)

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001) define el hábito como el *“Modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas”*. Por tanto, para que una conducta llegue a convertirse en un hábito requiere cierta estabilidad en el tiempo y que esté fuertemente motivada.

Coincidimos con García-García (1998) cuando manifiesta que *“la adquisición de pautas de hábitos saludables ayuda al individuo a optar por estilos de vida, donde su salud sea un elemento valorado y, por tanto, a evitar factores de riesgos que afecten de manera negativa a una calidad de vida adecuada”*.

7.1.1.2.1.- Alimentación (TESHA)

Un estado óptimo de salud se fundamenta en varios pilares básicos. Uno de ellos es la alimentación, que es consecuencia de los hábitos alimentarios que tengamos. Gran parte de los hábitos alimenticios se adquieren en la infancia y la adolescencia, configuran nuestro modo de interaccionar con los alimentos y, aunque son modificables en el tiempo, nos definen a lo largo de los años. Delgado y Tercedor (2000) indican que una correcta alimentación es vital para los jóvenes porque están en la etapa más importante de su desarrollo.

Ante la famosa afirmación “somos lo que comemos”, el alumnado muestra su conocimiento sobre alimentación y se sobre salta de la importancia de la alimentación.

*Trabajamos el post “Somos lo que comemos”, este título impresiona al alumnado. F. incluso dice: si comes m..., eres m.. A colación de esas palabras, le digo que si comes basura... pues.... No esperes bienestar físico y salud.
17/05/2013, 8.5 A (2465-2467) TESHA*

*Comenzamos a trabajar el post sobre alimentación correspondiente a esta unidad. El alumnado presta bastante atención.
21/05/2013 8.5 B (2501-2502) TESHA*

Del mismo modo, partimos de la idea que la relación entre la alimentación y la salud es incuestionable, ya no sólo la salud física sino mental también. La escuela tiene que ser suficientemente significativa para promover hábitos alimentarios saludables que incidan en el bienestar físico- corporal (desarrollo óptimo del cuerpo humano) y el mental (evitando problemas con los trastornos de conducta alimentarios).

*Queda pendiente para ver en casa el video dedicado a la alimentación saludable. Dedicamos unos minutos para conversar sobre la temática de la alimentación.
17/05/2013, 8.5 A (2723-2724) TESH*

7.1.1.2.2.- Higiene (TESHH)

Fuentes (2011) indica que “una adquisición temprana de hábitos de higiene por parte de los educandos les ayudará a mejorar sus condiciones de salud, indispensable para la prevención de enfermedades”. Por ello, la escuela debe atender a promover y dar a conocer los principios básicos de higiene personal y corporal. Así, la Educación para la Salud ha de ser un tema prioritario para todas las áreas del currículo por su relevancia.

El tiempo dedicado a la vuelta a la calma se dedica a volver al centro y el aseo. Algunos alumnos/as han tomado esa rutina como parte de la sesión, demandándola e incluso, realizan ejercicios de estiramientos antes de comenzar la siguiente sesión.
14/01/2013, 2.6 A (432-434) TESHH

Piden jugar un partido entre ellos pero no queda tiempo de clase y nos desplazamos a clase para el aseo y el estiramiento.
07/02/2013, 3.7 B (737-738) TESHH

El aseo y los estiramientos han sido muy tranquilos. Sigue siendo curioso observar como los chicos utilizan el aseo para refrescarse y las chicas para peinarse.
19/03/2013, 6.1 B (1229-1230) TESHH

El grupo comienza a comprender la rutina de asearse y estirar, aunque esta última actividad depende de que alguien con cierto poder social en el grupo lo haga.
17/01/2013, 3.1 B (479-480) TESHH

7.1.1.2.3.- Promoción de la salud (TESP)

La salud es un bien muy preciado, poco valorado en los tiempos que corren actualmente, donde ha pasado a otro plano. Aunque se pudiera discrepar con esta afirmación, el cuidado de la salud se beneficia de la relación indirecta con los cánones de belleza actuales. En cierto modo, existe la motivación de la práctica de ejercicio físico para alcanzar los estándares de belleza deseados, sin embargo, este intento suele torcerse en el momento en el que el culto al cuerpo supera la promoción de la salud.

Alejados de toda esta vorágine, la escuela tiene la obligación moral y legal, de iniciar y dar a conocer los preceptos de la promoción de la salud. Educar en y para la salud en el ámbito escolar es una prioridad indiscutible, incuestionable, indispensable e irremplazable. Supone el mejor gasto sanitario porque se convierte en una inversión a largo plazo.

Así, el calentamiento y la vuelta a la calma se convierten en partes ineludibles de toda sesión de actividad física, como se muestra en el diario.

En la parte relacionada con la vuelta a calma, se presentan nuevos estiramientos. El alumnado los realiza sin gran problema ni comentario a reseñar.
26/11/2012, 1.7 A (156-1457) TESP

La sesión acaba y el alumnado se desplaza tranquilamente para el aseo. Poco a poco, la vuelta a la calma se la van tomando menos en serio.
03/04/2013, 6.4 B (1510-1511) TESP

Algunos alumnos/as han tomado esa rutina como parte de la sesión, demandándola e incluso, realizan ejercicios de estiramientos antes de comenzar la siguiente sesión.
14/01/2013, 2.6 A (432-434) TESP

Hoy les indico que el calentamiento es libre. Cada uno debe realizar el suyo propio. Miran unos a otros para buscar un modelo a seguir. Poco a poco, la intensidad y la concentración en la tarea de F., atrae a la mayoría del alumnado. Finalizan realizando el calentamiento propuesto por este alumno.
19/12/2012, 2.4 A (350-353) TESP

7.1.2.- Educación Ambiental (TEA)

La Educación Ambiental es el intento por promocionar valores y actitudes de respeto y defensa del medio natural (Palos-Rodríguez, 1998), trasladando un pedazo de naturaleza al aula con el objeto de incentivar las actividades de concienciación. La motivación por la práctica debe iniciar un tratamiento holístico y globalizador para todas las áreas y que se plasma en el Proyecto Educativo.

Me interrumpen preguntando por la actividad de la reforestación, comento que se realizará al día siguiente. Están expectantes por realizar la actividad.
15/04/2013, 7.2 A 1701-1702) TEA

Hoy nos hemos desplazado ambos cursos a un monte público cercano del centro educativo para realizar una reforestación. Esta actividad está dentro de las actividades complementarias contempladas en la programación de educación física.
La actividad ha ocupado toda la franja horario lectiva, más o menos, y ha supuesto trabajar aspectos relacionados con la EF y que no son fácilmente trabajables en las clases habituales del patio.
16/04/2013 (1727-1732) TEA

“El reto de la Educación Ambiental es, por tanto, promover una nueva relación de la sociedad humana con su entorno, a fin de procurar a las generaciones actuales y futuras un desarrollo personal y colectivo más justo, equitativo y sostenible, que pueda garantizar la conservación del soporte físico y biológico sobre el que se sustenta” (Ibáñez-García, 2008).

7.1.3.- Educación del consumidor (TEC)

Consumir se fundamenta, en parte, en el concepto de elección. Las personas tomamos elecciones sobre la tenencia o no de objetos, productos o, incluso, experiencias. No es una moda actual, ni siquiera pasajera pero si afecta a muchas más personas si se compara con siglos anteriores. La facilidad para el acceso al consumo debido, principalmente, por el modelo productivo de las sociedades occidentales, esbozan un escenario de interés para ser abordado por la escuela.

La Educación del consumidor adquiere significatividad educativa con la reforma educativa (LOGSE, 1990) y se ha mantenido con el desarrollo de las posteriores normativas educativas, de un modo u otro. Consumir anexa dos valores muy importantes, responsabilidad y

libertad. El primero nos determina una actitud garante de los propios principios de la persona y la segunda, es un modo de vida que requiere gran dosis de la primera. En este correlato necesita la influencia de la escuela para que proporcione una educación apropiada al alumnado y se convierta en un individuo reflexivo, crítico, consciente de la caducidad y expiración de los recursos naturales de la tierra, responsable de sus decisiones y conocedor de los derechos y obligaciones como consumidor.

Atendiendo a esta conceptualización hemos incluido en nuestro programa de intervención una unidad didáctica de trabajo que se orienta en el desarrollo de la Educación para el consumo: “*juego a otros juegos*”, dónde el alumnado diseña y confecciona su propio material de juego.

Damos comienzo a la nueva unidad didáctica, explicando que vamos a trabajar otros juegos y deportes alternativos y/o predeportivos.
18/03/2013, 6.1 A (1187-1188) TEC

Nos centramos a explicar la nueva unidad didáctica. Esta versa sobre juegos alternativos y predeportes. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.
19/03/2013, 6.1 B (1223-1225) TEC

Con los materiales reciclados, el grupo adquiere una dinámica de trabajo, están realizando bastantes pelotas y esto les mantiene entretenidos.
19/04/13 7.1 A (1682-1683) TEC

Álvarez (1994) señala que la Educación del Consumidor debe “*contribuir al desarrollo integral de los alumnos, dotándoles de conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la forma de vida de todos sus ciudadanos, sin deteriorar el entorno*”.

7.1.4.- Educación para la Igualdad de los géneros (TEI)

Coeducar es la acción intencionada del proceso educativo que persigue desarrollar personas libres de los sesgos sexistas y estereotipados de la sociedad actual. Caminamos hacia una sociedad más abierta, tolerante y reflexiva ante la igualdad de género. Gran parte del éxito reside en las políticas educativas llevadas a cabo en los últimos años. La escuela tiene la capacidad, poco a poco, de ir transformando una situación desventajosa hacia las mujeres por la plena igualdad entre hombres y mujeres. Durante los primeros meses de aplicación del programa de intervención, resultaba complicado realizar actividades por parejas o por grupos mixtos, de tal forma que los chicos formaban grupo con los chicos y las chicas con las chicas.

En un momento de la clase se pide que se hagan dos filas, prácticamente, la clase se divide en chicos y chicas.
27/11/2012, 1.6 B (120-121) TEI

En el tiempo libre, el grupo se vuelve a dividir. Por un parte, las chicas y por otra, los chicos. Ambos juegan al fútbol pero separados. Al ser preguntados, por qué no juegan juntos. Las chicas no quieren jugar con los chicos porque dicen que no se la pasan, y que si lo hacen, lo hacen de mala gana y para cumplir.
27/11/2012, 1.6 B (125-128) TEI

Al pedir la realización de parejas para los ejercicios, supone que algunos chicos tienen que compartir con algunas chicas. Este detalle es más problemático en este grupo, más si cabe en comparación con la problemática de compartir parejas con el compañero/a discriminado habitualmente por el grupo. Algunos chicos o chicas, prefieren formar parte con el chico o la chica discriminada en las actividades de educación física, en detrimento de formar pareja con un compañero/a del sexo opuesto.
18/12/2012, 2.3 B (331-336) TEI

La cultura que impregna al alumnado, les transmite una serie de creencias y pensamientos estereotipados sobre la relación de género entre iguales. Esto es fruto de la socialización en todos sus ámbitos y, al igual que la investigación de Martín-Peñalver (2003), el alumnado acepta y reproduce el modelo patriarcal histórico. Molina, Torre y Miranda (2005) encuentra similares conclusiones en su estudio en adolescente. Sin embargo, la insistencia del docente en las estrategias y planteamientos didácticas, así como la organización de determinadas tareas hacen que poco a poco el alumnado comience a centrarse en la tarea por encima del compañero o compañera que le acompaña, formándose parejas y grupos mixtos.

Se propone jugar a tres son multitud. Este juego gusta bastante al grupo. Porque juegan a formar parejas entre los chicos y las chicas. Al inicio, ningún chico quiere formar pareja de una chica, pero poco a poco, la dinámica del juego va formando parejas mixtas y se producen los "rumores" entre el alumnado.
31/01/2013, 3.4 B (598-601) TEI

Por último, cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) TEI

El alumnado parece disfrutar bastante jugando como colectivo, hacen pequeñas estrategias de equipo cambiándose la chaqueta para que los confundan durante el juego. Chicos y chicas juegan juntos sin importar su nivel ni capacidades físicas. Al finalizar la sesión, el grupo ha subido a la clase comentando sus hazañas con los compañeros y compañeras.
19/02/2013, 4.2 B (851-855) TEI

Moreno y Vera (2008) señalan en su estudio sobre las *diferencias de la percepción de competencia por género*, que aun existiendo desigualdad entre chicos y chicas, se está produciendo un cambio en la Educación. Mostrando mayores contenidos coeducativos en los currículos y "*las interacciones entre las distintas partes implicadas están menos contaminadas por prejuicios y estereotipos que marcan lo que es para las chicas y lo que es para los chicos*" (Alvariñas-Villaverde y López-Villar, 2009). El docente tiene que incidir en este aspecto a diario para que la educación se dote de significado en esta cuestión.

Rápidamente, el alumnado nuevo capta el juego y se concentra en el mismo, al igual que sus compañeros. Al principio, tanto chicos como chicas no comparten parejas mixtas, buscan a un compañero de su mismo sexo. Poco a poco olvidan ese detalle y entran en la dinámica del juego.

14/02/2013, 4.1 B (794-797) TEI

Algo muy significativo es que las chicas están jugando, cuentan para los compañeros. Son un rival a tener en cuenta. Esto no suele ocurrir en otras actividades. Están demostrando suficiente habilidad y el nivel de juego se iguala. Los chicos ven como ellas son capaces de quemar y ser piezas importantes en el devenir del juego. Por su parte, las chicas demuestran seguridad en sus acciones.

08/05/2013, 6.4 A (1459-1463) TEI

Las chicas han tomado el mando, una vez más, se puede observar como dirigen y organizan la actividad de cada grupo, incluso, increpan a los chicos que no colaboran. Se les nota más motivadas en las tareas que sus propios compañeros.

28/05/2013, 9.3 B (2764-2766) TEI

Consideramos que el sistema educativo tiene la obligación de atender a una desigualdad histórica, labrada durante la existencia del ser humano. Para establecer las modificaciones necesarias con el objeto de cambiar esa visión por otra más equitativa y de respeto mutuo.

7.2.- Valores & Programa de intervención (VAL)

Coincidimos con Martínez y Buxarrais (1998), cuando enuncian que *“una propuesta de educación en valores no consiste únicamente en proponer qué valores queremos enseñar; consiste fundamentalmente en proponer qué condiciones debe reunir la institución educativa, escuela, colegio o instituto, para que sea un lugar óptimo en el que la infancia, la adolescencia o la juventud que en ella aprenden puedan desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar estimar, aceptar y construir valores”*.

En este apartado vamos a analizar cómo están presentes en nuestro día a día los valores, las actitudes y las normas. En el Diario del docente podemos encontrar reseñas sobre como incide el programa de intervención en el proceso de educar en valores al alumnado.

7.2.1.- Amistad (VAM)

La amistad es una relación afectiva entre dos o más personas, donde se ponen en juego distintos valores, una conexión especial y existe el especial interés por cultivar y mantenerla. El respeto y el compromiso son dos pilares que sustentan la amistad entre las personas. Surge en el devenir de las relaciones sociales de los seres humanos que cohabitan en un espacio común.

El alumnado, en su proceso de aprendizaje, es participe de la interacción social con su grupo de iguales. La interacción resultante nos determina fuertes lazos de amistad a lo largo de la escolaridad, en mayor o menor medida. Conforme el alumnado progresa en las tareas, resulta necesario compartir entre ellos.

*Para la realización de las pruebas, el alumnado prefiere salir a realizarla con su grupo de amigos/as. Me piden por favor ejecutarla junto a su pequeño grupo de clase.
10/06/2013, 10.2 A (2992-2993) VAM*

*El alumnado se organiza en pequeños grupos de amistad para calentar por el pasillo previamente a las pruebas. El alumnado se encuentra más cómodo cuando está con su grupo de amigos de clase.
11/06/2013, 10.2 B (3001-3003) VAM*

*Al pedir grupos, se colocan por amistad. En esta ocasión no intercedo en la realización de los grupos. El alumnado está muy motivado y centrado en la tarea propuesta.
07/02/2013, 3.7 B (729-731) VAM*

La amistad que une al alumnado pone en evidencia distintas habilidades sociales: La asertividad, empatía y/o la confianza, entre otras. El alumnado tiende a formar parejas y pequeños grupos por amistad, para su participación en las tareas de clase.

*La primera actividad, es tomada con agrado. El alumnado hace la tarea, junto a sus compañeros. Se organizan en parejas, pero en pequeños grupos de amistad por el porche.
20/05/2013, 9.1 A (2544-2545) VAM*

*Propongo hacer grupos con compañeros cercanos para intentar jugar al juego de las películas. Se hacen cuatro grupos, dos de chicos y dos de chicas. Básicamente, los chicos continúan igual, pero las chicas han decidido separarse por amistad más cercana.
22/05/2013, 9.1 B (2609-2611) VAM*

*Quedo con ellos para que vayan bajando en el recreo a la sala de educación física para realizar la medición, en pequeños grupo de amistad. Eso tranquiliza a muchos. Una alumna manifiesta su satisfacción por mi actitud de no decir datos ni resultados al resto de alumnos/as pero reconoce que hay compañeros/as con interés en saber los datos de todos.
07/06/2013, 10.1 A (2942-2945) VAM*

*El alumnado irá a la clase de educación física en pequeños grupos de amistad o sólo/a a lo largo del recreo. Algunos alumnos/as se sienten mejor así.
06/06/2013, 10.1 B (2966-2967) VAM*

7.2.2.- Afán de superación (VSU)

La superación personal implica la intencionalidad de modificar nuestro modo de pensar u obrar. El proceso pretende mejorarnos personal y/o profesionalmente y posee un alto nivel motivacional en la medida que comprendemos la importancia de alcanzar nuestras metas. Implica la noción de perfeccionamiento propio e, incluso, apunta al valor de ser resiliente. Las tareas dedicadas a la valoración de la condición física tienen un nivel de motivación muy alto para el alumnado, que se esfuerza en mejorar sus rendimientos, tratando en todo momento de superarse.

*En una misma línea, resultó también llamativo, el interés que ponían algunos miembros del grupo en la realización de las mismas. Buscando su superación personal, al contrario que otros miembros del grupo, que simplemente realizaban el ejercicio para cubrir expediente.
19/11/2012 1.5 (085-087) VSU*

No es el turno de F. aún, pero se viene a observar a los compañeros/as. Incluso práctica un poco entre compañero/a y compañero/a acciones relativas a los giros para ser más rápido.
14/06/2013, 10.3 A (3039-3041) VSU

Todo el alumnado pregunta por el resultado una vez finalizada la prueba, incluso busca la marca de los amigos/as más cercanos de clase para compararse. Alguno quiere saber quién tiene la mejor marca. Otros hacen por recordar su marca inicial para poder mostrar la mejoría deseada por todos.
14/06/2013, 10.3 A (3043-3046) VSU

Superarse es una actitud positiva del individuo, no sólo se persigue conseguir algo sino que esconde un fuerte deseo de desarrollar la propia persona. El afán de superación está presente cuando se pone atención, en el deseo de ir mejorando día a día.

Como disponemos de más tiempo para desarrollar la sesión, el alumnado puede repetir la prueba para escoger la mejor marca. Esto es un alivio para muchos de ellos. Manifiestan, antes de comenzar, su intención de repetir la prueba. Parece como si el primer intento fuera para practicar antes.
13/06/2013, 10.3 B (3091-3094) VSU

Estoy satisfecho por el interés mostrado por el alumnado. Quieren mejorar sus marcas y lo manifiestan. Preguntan por si marca inicial, porque quieren mejorarla. Y, sobre todo, manifiestan su capacidad para hacerlo.
13/06/2013, 10.3 B (3097-3099) VSU

Conforme van terminando los alumnos/as voy anotando los resultados de cada uno y, me manifiestan que han superado su marca inicial. Se acuerdan de la primera marca. Tenían claro su intención de superarla como mínimo.
12/06/2013, 10.4 B (3143-31459) VSU

Sócrates decía sobre la superación “la forma más grandiosa de vivir honorablemente en este mundo es ser lo que pretendemos ser”. Es decir, desear algo y esforzarse por alcanzarlo es un modo de vida positivo, que promueve lo mejor de nosotros en el camino de la excelencia.

7.2.3.- Autoconcepto y Autoestima (VAA)

Para Santos y Martins (2005), “el autoconcepto se construye mediante el proceso de socialización y posee una gran importancia en el proceso educativo, ya que existe una estrecha relación con los aspectos motivacionales dirigidos hacia el aprendizaje escolar”. El propio autoconcepto es un mediador de la conducta, al permitir conseguir metas en el plano social o académico y ello conduce a ser determinante en el bienestar psicológico (Navarro, Indarte y Cuéllar, 2008). En las siguientes opiniones expresadas en el diario del profesor, se pone de manifiesto la intencionalidad de las tareas de clase en la búsqueda de la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado.

Nadie se queja, y tampoco es sólo una cuestión de chicos, lo hacen también las chicas. Eligen a quien salvar en función de su nivel de juego. Esta apreciación la hace quien consigue la vida. Esto supone una actitud negativa para el autoconcepto y la autoestima de los quemados.
03/04/2013, 6.4 B (1498-1501) VAA

JFCG y ZCS son dos alumnos que ejercen una influencia en el grupo. Aunque les encanta la educación física y lo manifiestan, en ocasiones unas veces ejercen una influencia positiva y otra negativa en sus compañeros. En mi opinión, son significativos en el autoconcepto y la autoestima de sus compañeros.

10/04/2013 6.5 A (3878-3882) VAA

Las parejas se motivan realizando las actividades, al observar que pueden realizarlas aunque inicialmente las consideraban muy difícil. Esto me transmite que son actividades significativas para su autovalía y que de algún modo, contribuirán a la mejora de su autoestima, aunque creo que la mejora será correspondiente a la autoestima momentánea.

18/04/2013, 7.3 B (1876-1879) GAA

La preadolescencia y adolescencia es una etapa convulsa donde se producirán cambios en numerosos planos de su vida, significativos para su autoconcepto y autoestima. Alejados de la protección de la familia, están a merced de su personalidad y de la influencia del grupo de iguales, mayoritariamente, aunque los medios de comunicación comienzan a ser un elemento significativo a tener en cuenta. Por ello, es importante promover actividades que pretendan resaltar las emociones y los sentimientos como elementos afectivos que nos harán conocernos mejor y ser mejores personas.

En la sesión de hoy, una monitora del centro ha pedido un poco de tiempo para mostrar un ejemplo de su actividad extraescolar llamada El taller de los sentimientos.

Esto consiste en una actividad lúdica, fuera del horario escolar, donde se trabajan aspectos relacionados con los valores educativos y la mejora de la autoestima.

15/03/2013 5.3 A (1099-1102) VAA

Este día, nos visita una monitora del ayuntamiento para dar a conocer un taller de sobre las emociones y la autoestima, me ha parecido muy interesante y va a hacer una demostración de sus sesiones del taller al alumnado. El objetivo del taller es, mediante juegos, enseñar a los chicos y chicas a gestionar las emociones.

14/03/2013, 5.3 B (1172-1175) VAA

Coincidimos con Santos y Martins (2005), cuando manifiestan que “el autoconcepto, la práctica deportiva y un estilo de vida saludable están íntimamente relacionados, y las posibles intervenciones educativas sobre estos aspectos durante la adolescencia deben ser muy tenidas en cuenta por los profesionales de la Educación Física, ya que pueden ser determinantes en el desarrollo personal y social de los individuos”. Aspecto presente en nuestro diario.

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los “líderes” específicamente.

26/04/2013 7.4 A (3936-3939) VAA

LAC es una chica que ha tenido problemas alimenticios, causados por baja autoestima. A lo largo del video ha podido comprobar cómo hay otras chicas con problemas alimenticios. En el devenir del curso, por tanto del programa, ha ido madurando en sus reflexiones, he notado una mejora en sus decisiones, en su enfrentamiento con las derrotas y los comentarios de los compañeros. Creo que se encuentra más fuerte personalmente y mentalmente.

30/05/2013 9.4 B (4006-4010) VAA

7.2.4.- Autonomía (VAT)

La plena autonomía del alumnado es la finalidad de todo docente que aspira a desarrollar a su alumnado de un modo integral y motivado al aprendizaje permanente. Esta autonomía personal y colectiva puede ser propiciada por pequeñas cuestiones, tales como no bajar en fila a la pista polideportiva. El que se dirijan de forma libre al lugar donde se va a realizar la clase, comienza a ser un avance en su autonomía y responsabilidad.

Ante los problemas conductuales que se planteaban para realizar una fila y llevar un cierto orden en clase, tomé la decisión de permitir al alumnado, una vez acabada la explicación inicial, se levantara libremente y se desplazara a la pista sin necesidad de formar fila o similar.

26/02/2013, 4.4 B (949-952) VAT

Tal y como acordamos en sesiones anteriores, el desplazamiento hacia el patio se realiza libremente, sin necesidad de formar fila, sólo se pide silencio. Esto parece que funciona, el alumnado mantiene un mejor orden.

04/03/2013, 4.4 A (913-915) VAT

El trabajo desarrollado a lo largo del programa de intervención muestra, en el alumnado, una capacidad crítica y reflexiva de las posibilidades de los nuevos métodos de trabajo, los recursos y la organización de la clase.

La sensación transmitida por el grupo es la de autonomía. Puedo observar como no necesitan estar encima de ellos continuamente para indicarles las tareas para calentar, espero poder comprobar una tendencia creciente positiva en este aspecto.

15/04/2013, 7.2 A (1709-1711) VAT

Ganada la confianza del grupo, trabajan con autonomía. Pasamos a la tercera actividad. Esta supone preparar algo para mostrarlo al gran grupo, están motivados.

20/05/2013, 9.1 A (2561-2562) VAT

Moreno, Gómez y Cervelló (2009) recogen en palabras de Ryan y Deci (2000) que “*para que se dé un crecimiento y un bienestar psicológico en las personas, éste debe satisfacer tres necesidades básicas: la autonomía, la relación con los demás y la percepción de competencia (mediadores psicológicos)*”. Conforme se cumplan, el nivel de motivación intrínseca será mayor.

7.2.5.- Compañerismo/Colaboración (VCC)

Ser compañero/a implica el deseo de ayudar y colaborar por encima de cuestiones personales. Representa la tolerancia y el respeto por la diversidad del grupo de iguales. En el deporte, adquiere un papel esencial porque es la base de la práctica deportiva y permite al alumnado comprender la fortaleza de la unión de las personas.

Estoy satisfecho, valoran el trabajo de sus compañeros/as y han practicado los ejercicios, participando y motivando al compañero/a.

18/12/2012, 2.3 B (339-340) VCC

Una vez finalizada la ardua tarea de mostrarlo, el grupo comienza a jugar con gran intensidad. Se puede observar más unión entre los compañeros y las compañeras, en comparación con otras actividades.

19/02/2013, 4.2 B (848-850) VCC

A lo largo de toda la actividad, no ha habido ninguna incidencia de ningún tipo. Es habitual en clase, que algún alumno/a se queje del comportamiento de otro, pero en esta ocasión ha habido una ausencia de problemas. El grupo clase de sexto ha interactuado con normalidad tanto con sus compañeros/as como con el alumnado de infantil.

04/03/2013, 4.4 A (928-932) VCC

El compañerismo se desarrolla a lo largo de la vida, aunque en la etapa inicial el alumnado no comprende el significado y el valor, es en la etapa escolar cuando se comienza a afianzar la noción en el momento que las relaciones grupal toman importancia (Gutiérrez, 1995).

7.2.6.- Cooperación (VCO)

Cooperar es hacer una determinada actividad o esfuerzo junto a otras personas. Las personas que cooperan comparten la meta y son conscientes de la importancia del valor del grupo por encima del individual. En ese sentido, el alumnado que coopera comprende el valor de la suma de fuerzas de sus compañeros/as, más allá de menospreciarlos, reflexiona sobre el rol que cada uno puede tomar según sus virtudes. Percibe que todos los compañeros/as son parte de la acción común que le llevará a conseguir las metas establecidas. En nuestro plan de intervención utilizamos el juego cooperativo por una parte como procedimiento metodológico y por otra como contenido, siendo del agrado del alumnado.

Si la lluvia cesara jugaríamos a Bote- botella para potenciar la transmisión de la actividad a su vida diaria. Esta actividad promueve en el alumnado valores de cooperación, trabajo colaborativo y, sobre todo, actividades lúdicas no competitivas. Estos aspectos mejoran el comportamiento del alumnado en estas clases. Desde que estamos trabajando juegos populares no se producen incidentes, ni el alumnado es excluido como en otras actividades lúdicas del currículum de educación física.

21/02/2013, 4.3 B (892-897) VCO

Por último, realizan un ejercicio cooperativo consistente en dejar una pica en el suelo entre todos sin que caiga al suelo rápidamente y parten sujetándola todos con los brazos en alto. Curiosamente, aquellos grupos donde estaban los alumnos/as más habilidosos no fueron capaces de realizarlo correctamente. Fueron los grupos donde el alumnado es considerado peor a nivel motriz por los compañeros, quienes fueron capaces de realizar la tarea bien y con premura.

15/03/2013 5.3 A (1114-1119) VCO

El planteamiento de juegos cooperativos permite al alumnado fijar la atención en la colaboración y cooperación por encima de actitudes discriminatorias derivadas del deseo de ganar.

Pasamos a la tercera actividad, cooperativa por parejas. Aunque el ejercicio puede tener un carácter competitivo, el alumnado pasa de ella y se dedica a jugar. Se percibe el buen rollo entre los compañeros/as, no se molestan entre ellos a pesar de estar en un espacio reducido, no tiran la pelota del compañero sino que la pasan cuando se cruza en su espacio de juego.

09/05/2013, 8.1 A y B (2133-2137) VCO

Todos han propuesto una actividad cooperativa, con el objetivo de mantener el volante o la pelota el mayor tiempo posible en el aire. También manifiestan su preferencia por la pelota de tenis porque bota. Imagino que eso contribuye a la continuidad del juego.

05/04/2013, 6.3 A (1357-1359) VCO

El alumnado practica libremente, prefiere cooperar a competir. La sensación que transmite el grupo es de estar concentrados en la tarea y trabajando.

10/05/2013, 8.2 A (2211-2212) VCO

No compiten, sólo cooperan. Observo como el alumnado intenta mantener continuidad en el juego. Resulta muy curioso como huyen del sol, todos intentan estar en la sombra proyectada del edificio sobre la pista. Es un espacio pequeño y están muy ajustados, pero no supone un problema. Se autorregulan para entrar todos.

14/05/2013, 8.2 B (2251-2254) VCO

La dinámica de la clase cambia por completo. En la tarea anterior, más cooperativa, los compañeros colaboran y no se percibe una actitud negativa: alumnos que no quieren jugar o alumnos que se ríen de otros.

28/05/2013, 9.3 B (2786-2788) VCO

La Educación Física tiene la labor de permitir al alumnado conocer su cuerpo y sus posibilidades, así como las capacidades y habilidades que tiene, en un ambiente positivo y de valoración de la actividad física. Este deseo se alcanza cuando se prioriza la participación de todos y todas por encima de metas y logros individuales.

7.2.7.- Creatividad (VCR)

El desarrollo de la creatividad en la etapa primaria del alumnado requiere conocer la naturaleza de la misma y los elementos que la componen, porque así se podrá identificar qué características tiene un producto creativo (Marzano, 1997). Los chicos y chicas en edad escolar tienen un alto grado potencial de creatividad, si no planteamos actividades para su desarrollo es probable que sólo se manifieste en unos pocos, aquellos que han recibido estímulos apropiados del exterior del colegio.

La creatividad no es un aspecto propio de un solo campo, sino que se puede presentar en cualquier ámbito que la estimule. Consideramos que la Educación Física puede y debe, promover actividades de estimulación y muestra de la creatividad del alumnado.

Una vez finalizadas las posiciones básicas tanto individuales como por parejas, las propuestas con varios compañeros/as han gustado, incluso han propuesto diferentes. Dando rienda a su creatividad.

15/01/2013, 2.6 B (453-455) VCR

Continuamos con la organización del mural de juego y la propuesta del nombre del juego inventado. El alumnado muestra sus propuestas creativas.
15/03/2013 5.3 A (1098-1099) VCR

A medida que avanza la sesión, algunos chicos comienzan a hacer otros tipos de lanzamientos, sobre todo, a larga distancia. Pasando de lo estipulado. Las chicas siguen practicando. Avanzan en su creatividad.
17/04/2013 7.2 B 1788 (2070-2072) VCR

Este grupo no se siente cómodo con las dinámicas más abiertas, no saben gestionar las actividades que permiten varias soluciones. Tengo la sensación de que falta creatividad.
08/05/2013, 7.6 B (2070-2071) VCR

En el área de Educación Física podemos encontrar grandes manifestaciones de la creatividad en la parcela artística y de expresión del movimiento. En esta ocasión, el cuerpo se convierte en la herramienta de estímulo para mostrar la creatividad del alumnado.

El grupo prefiere representar anuncios, en detrimento de las películas. Preguntan si pueden utilizar material y les digo que sí. Esto supone un soplo de creatividad. El alumnado entra en la sala de material para coger material y se pone a jugar con él.
20/05/2013, 9.1 A (2564-2566) VCR

El primer grupo, A., An, J., S. y M.C., se lo toman muy en serio, se lo han preparado a lo largo de la sesión. Indican que les da un poco de vergüenza pero lo hacen y les ha gustado lo que han hecho.
22/05/2013, 9.1 B (2628-2630) VCR

A este grupo le resulta un tanto vergonzoso actuar, pero poco a poco se introducen en la actividad y parece cambiar. Se puede observar como algunos alumnos como L. se lo toman muy en serio. Finaliza la actuación y el grupo aplaude. Están la sesión. La actitud es otra si los comparamos con el inicio de curso. Aunque podemos ver como son chicos y chicas más cercanos a alumnado de secundaria, el grupo funciona en clase.
04/06/2013 9.5 B (2916-2921) VCR

7.2.8.- Diversión (VDI)

El alumnado se divierte practicando actividad física-deportiva en clase, le permite desarrollar las Competencias Básicas así como los objetivos planteados de un modo lúdico. En el proceso de aprendizaje de las propuestas motrices, alcanza mayor autonomía y favorece a encontrar su espacio en el grupo de iguales.

A medida que el resto de compañeros/as han empezado a jugar y divertirse, estos alumnos indecisos han participado en la actividad.
08/01/2013, 2.4 B (384-385) VDI

Durante el ejercicio de los "Pescadores de balones", el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.
31/01/2013, 3.4 B (603-606) VDI

Coincidimos con Fuentes (2011) cuando indica "la práctica de actividades físicas y deportivas genera placer y recreación. La diversión y la recreación como conquista personal,

como liberación de tiempo y generación de espacio para que este sentimiento pueda contribuir al perfeccionamiento del ser humano, es un reto para éste”.

Por último, cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) VDI

Hemos practicado un poco, me lo han pedido muchas veces y he modificado la parte final de la sesión para que lo pudieran practicar.
Se han divertido bastante, manifestando en multitud de ocasiones el deseo por repetir la experiencia.
07-03-2013, 5.2 B (1089-1092) VDI

El objetivo del juego no es el juego en sí, sino que lo realiza por diversión y así reflexiona Torres-Guerrero (2015) “*El niño o el adulto que juega, lo hace para divertirse, para substraerse del aburrimiento, o bien a determinadas presiones: no juega únicamente para jugar*”.

Comienzan a competir, pero sin presentar los problemas de otros días. Ya no sé si es por la ausencia de chicos o por que se encuentran más tranquilas hoy. La diversión es patente, se ríen y lo manifiestan. Desde fuera de los grupos se puede observar un componente lúdico recreativo en las actividades físicas realizadas. En cierto modo, no compiten sino que construyen su ocio con el objetivo de divertirse.
30/05/2013 9.4 B (2850-2854) VDI

Pasamos a jugar por parejas. Se divierten. A medida que aparece la competición se pueden ver algunos problemas por la interpretación de las reglas. Pero no tienen mucha importancia. Sólo quieren divertirse y no suelen entrar al juego de esos problemas.
17/06/2013, 10.5 (3172-3174) VDI

La diversión da paso al ocio, éste se comprende como una actividad positiva para la ocupación constructiva del tiempo libre del alumnado.

Aunque hay competitividad, los chicos y las chicas interaccionan con normalidad. Sin destacar los chicos por encima de las chicas como suele ocurrir. Se divierten.
20/03/2013, 6.2 A (781-782) VDI

La disposición en el porche es muy ordenada, como si los hubiera colocado yo. Comienzan a practicar, se ríen, se divierten, no se plantean problemas, ni cuando se cruzan los volantes.
05/04/2013, 6.3 A (1354-1355) VDI

7.2.9.- Esfuerzo (VES)

La constancia es el elemento que determina al esfuerzo en la práctica de actividad-física. Entendemos por constancia en el área de Educación Física “*a la firmeza y perseverancia del alumno en la resolución y en los propósitos que pretende alcanzar; la constancia es un valor que hace que la persona que lo tenga ponga de manifiesto el trabajo en otras actitudes y valores*” Torres-Guerrero, (2005). El alumnado muestra el valor del esfuerzo que le permite conocer mejor sus posibilidades y limitaciones en el camino hacia el progreso en el aprendizaje.

El efecto del video permite hablar sobre la importancia de creer en uno mismo y de sus propias posibilidades. Siempre desde el realismo pero con una actitud positiva hacia nuestras posibilidades. Creo que este momento ha sido significativo para ellos. Algunos alumnos me comentan su intención de ser futbolistas profesionales y piensan estar intentándolo hasta conseguirlo.

07/02/2013, 3.7 B (717-721) VES

Al terminar la sesión, conversamos sobre la capacidad de cada uno y cómo poco a poco, han conseguido alcanzar el objetivo propuesto: desde el esfuerzo.

26/04/2013, 7.4 A (1901-1902) VES

El esfuerzo por alcanzar un objetivo le dota de fuerza para desear empresas mayores. Le hace focalizar la atención en lo que supone conseguir las metas que se proponen y contribuye a generar confianza en el mismo.

Pasamos al segundo video, éste corresponde a un ejercicio del circo del sol. Esto nos lleva a comentar la necesidad del esfuerzo y la dedicación necesaria para lograr realizar coreografía como la propuesta por el Circo del Sol.

29/04/2013, 7.5 A (1944-1946) VES

R. lo intenta por primera vez. Quiere hacerlo, pero no sabe y me pide ayuda. Nos ponemos a intentarlo por partes. Se motiva, aunque está lejano aún de conseguirlo. Le indico que va a necesitar algo de práctica.

06/05/2013, 7.6 A (2027-2029) VES

Al finalizar, me han mirado preguntando ¿qué tal ha ido? Esperaban mi respuesta como si se tratara de la opinión de alguien significativo. Ha estado bien. Se esfuerzan. He intentado darles algunas ideas para mejorar su sincronización. Se lo han tomado bien.

31/05/2013, 9.3 A (2726-2727) VES

La autoexigencia puede desarrollar en el alumnado la capacidad de esfuerzo y de trabajo, promoviendo valores como la constancia y perseverancia en la tarea, la responsabilidad en el aprendizaje y, sobre todo, la fuerza de voluntad que le haga superar sus dificultades.

7.2.10.- Respeto (VRE)

7.2.10.1.- Respeto a las normas que organizan la convivencia

Las normas de convivencia que organizan la clase de Educación Física es un factor muy importante para el éxito de las sesiones que el docente plantea. En ese sentido, un aspecto como el juego limpio adquiere relevancia porque supone tomar la decisión de respetar las normas de juego por encima de ganar a toda costa. Esta determinación hace que el alumnado requiera la figura de un árbitro o que sea capaz de focalizar su atención en la tarea con la única finalidad de aprender. Por ello, el contexto deportivo necesita el tratamiento del desarrollo moral del alumnado que lo practica.

Conversamos sobre este aspecto. La necesidad de la reglamentación y su función. El alumnado comprende su función pero llegada la intensidad de la actividad, pierden la noción para volver a intentar valerse de la interpretación de la norma.

19/12/2012, 2.4 A (362-364) VRE

Los problemas que se plantean en esta ocasión son dispersos y en todas las ocasiones son por la falta de conocimiento o por la interpretación de los mismos. El alumnado tiende a ser muy exigente cuando las reglas les beneficia, y por el contrario, suele ser poco exigente cuando es en contra. Tiene dos raseras de medir.

08/03/2013, 5.1 A (985-988) VRE

La deportividad, no es solo el cumplimiento de las normas, sino que requiere comprender la importancia de respetar al adversario y a los propios compañeros/as. Es una actitud positiva en la interacción social con los demás compañeros y compañeras en la práctica deportiva.

Les pido que se organicen y propongan las reglas propias para jugar. La disposición en el porche es muy ordenada, como si los hubiera colocado yo. Comienzan a practicar, se ríen, se divierten, no se plantean problemas, ni cuando se cruzan los volantes.

05/04/2013, 6.3 A (1353-1355) VRE

El grupo respetó todas las reglas, algo muy sorprendente y grato. Se implicaron en la tarea de tal modo, que cuando finalizó la sesión el alumnado tenía la sensación de haber pasado el tiempo muy rápido.

15/02/2013, 4.1 A (780-782) VRE

Elaborar una normas de convivencia en el entorno de la Educación Física, junto al alumnado, es un elemento clave para que las sesiones se desarrollen con normalidad, alejados de altercados y que sean el motor de la transmisión de valores educativos y positivos para la práctica de actividades físicas.

7.2.10.2.- Respeto a las personas

La finalidad del área de Educación Física, en otras, pretende alcanzar en el alumnado un nivel de compromiso colectivo óptimo que le permita la interacción con otros compañeros/as desde el respeto hacia su práctica y a la propia. Supone respetar las distintas opiniones, creencias y valoraciones de sus iguales, así como la propia práctica de clase. Aceptar como propios, valores de tolerancia a la diversidad del aula y aceptar el diálogo como el medio de resolución de conflictos. En definitiva, el respeto hacia las personas que conviven en el aula es el máximo aprendizaje que cada alumno/a debe mostrar y evidenciar.

La sesión comienza con el trabajo de la ficha de respeto. El trabajo ha sido desigual entre el alumnado. Aunque todos han hecho la ficha, al repasar el trabajo, se puede observar como una parte han hecho el trabajo "chequeando" y otros lo han trabajado más. Al comenzar a trabajar la ficha el alumnado se interesa por el trabajo de la misma y se convierte en un espacio de reflexión sobre el valor respeto. El trabajo de reflexión nos conduce a proponer la realización de un cartel sobre respeto en educación física.

01/02/2013, 3.5 A (609-614) VRE

Aproveché para trabajar la primera ficha de respeto y el grupo estuvo muy participativo. Aportando muchas ideas sobre qué es respeto y cómo podemos mejorar como personas. Aunque el tiempo invertido en esta tarea fue maravilloso, el alumnado estuvo muy participativo y mostró interés. Tengo la sensación de que llueve en el desierto y aún queda por trabajar mucho.

07/02/2013, 3.6 A (655-659) VRE

La sesión de hoy ha comenzado con la puesta en común de la primera ficha sobre respeto que se trabaja en esta unidad. El grupo ha estado atendiendo y han mostrado interés por el tema que estábamos trabajando. Las propuestas del alumnado han sido muy buenas y han permitido mantener una rica y fluida conversación sobre el respeto.
05/02/2013, 3.6 B (667-670) VRE

El respeto a las personas es, también, hacia el desempeño de los mismos. En ese sentido, el docente tiene que hacer comprender y sentir al alumnado, lo gratificante de ser respetuoso, en general, con los compañeros y compañeras de clase. Para ello las acciones de juego son elementos insustituibles para el desarrollo del valor respeto.

En cierto modo, empiezo a observar que cuando el grupo trabaja en clase con los compañeros afines, los “roces” disminuyen. Son capaces de ceder y muestran más respeto por sus compañeros. Pero cuando tienen que trabajar con compañeros no habituales, muestran menos transigencia y al mínimo problema, se quejan.
05/02/2013, 3.6 B (686-689) VRE

La última sesión tiene proyectado un gran partido con la participación de todos. Es importante para poder medir el logro de los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Por una parte, la iniciación deportiva y el desarrollo de las habilidades es una parte importante, pero también lo es, la consecución de objetivos actitudinales relacionados con el “fair play” y el respeto.
12/02/2013, 3.8 B (750-754) VRE

Manifiesta Collado (2005) “Lo más interesante, aun actualmente, es que el aula, la escuela, para el alumnado, es un lugar constante de aprendizaje; donde adquiera modelos de actuación y desarrollo. Su modo de compartir, de relacionarse, serán sus experiencias y estas le darán sentido y significado para el futuro”.

7.2.11.- Responsabilidad (VRS)

La responsabilidad es un valor por el cual las personas asumen sus actos sin ningún reproche a nada ni a nadie. Es el compromiso por ser consecuente de tus actos y afirmaciones, sin excusas ni justificaciones. La educación tiene la obligación de transmitir el valor de la responsabilidad de las acciones que cada alumno/a realiza, partiendo del respeto hacia los demás y mostrando madurez.

El alumnado se muestra receptivo al trabajo de baloncesto, se implica y realiza los ejercicios con intensidad. Y sobre todo, percibo que interaccionan todos con todos. Durante el ejercicio de los “Pescadores de balones”, el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.
31/01/2013, 3.4 B (602-607) VRS

La sesión comienza charlando sobre la información recibida tras el repaso de los dossiers en Semana Santa. Les indico el poco trabajo que han realizado algunos, y lo bien que han trabajado otros. Les señalo la importancia de expresar sus opiniones, siendo estas la respuesta correcta.
05/04/2013, 6.3 A (1339-1340) VRS

Educar para el ejercicio de la responsabilidad es transmitir una serie de valores positivos tales como respeto, compromiso, sinceridad, etc... Esto su vez, dice Collado-Fernández (2005) “nos conduce a reconocer las dos vertientes que están implicadas en el sentido de la responsabilidad: la individual y la colectiva. No sólo reconocemos y aceptamos las consecuencias de nuestros propios actos, sino también influimos en las decisiones de un conjunto de personas y somos capaces de responder por las que toma el grupo al que pertenecemos”. Poco a poco, el alumnado comienza a comprender que ser responsables de sus actos conlleva a un mejor desarrollo de las actividades y a saber qué y cómo lo tienen que hacer para ser responsables.

*Como está lloviendo, les emplazo a vernos en el porche. Sorprendentemente, no hacen la fila y no esperan a que les indique el permiso para salir, sino van saliendo poco a poco, charlando con sus amigos de clase. Conforme bajo con ellos, tengo la sensación de tranquilidad y aunque están conversando, lo hacen con su compañero/a de su lado.
02/04/2013, 6.3 B (1384-1387) VRS*

*Durante el juego, el alumnado interacciona bien, sin necesidad de árbitro. Suelen asumir cuando les toca la pelota y se van a la zona de quemados, están responsabilizados de lo que hay que hacer.
04/04/2013, 6.6 B (1607-1609) VRS*

*A lo largo de la lectura el alumnado identifica los indicadores, reconocer que no hace esas indicaciones en su vida diaria. Esto supone un momento de complicidad entre ellos y yo, nos reímos comentando lo que ocurre en casa, cuando no hacemos nuestras obligaciones y no somos responsables. En el fondo, tengo la sensación que ellos llegan a interiorizar el mensaje.
14/05/2013, 8.2 B (2236-2240) VRS*

La responsabilidad es hacia todos y sobre ti mismo, porque comienza desde la persona para que se proyecte en la relación con los demás. Ser responsable es tener el compromiso por asumir los propios actos y, a su vez, hacerlos de acuerdo a unos principios (positivos) propios del individuo.

7.2.12.- Socialización (VSO)

La socialización es el resultado de comprender el modo de actuar, dentro o en un determinado contexto (Vásquez y Martínez, 1996), ello es susceptible de ser aprendido (Marín, 2007). Coincidimos con Milazzo (2006) cuando manifiesta al respecto que “la socialización es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas”. La socialización puede estar determinada por factores objetivos y subjetivos. Los primeros se relacionan con la influencia de la sociedad hacia la persona y, los segundos, hacia el modo de actuar del individuo en un determinado contexto social.

Comenzamos con la explicación de la ficha de socialización. Francisco se ofrece para leer. Con el alumnado pendiente de mi explicación, les muestro el significado de socialización. La lectura de los indicadores sobre lo que es socialización en la vida diaria y en la clase de

educación física, trae unas sonrisas a la clase. El alumnado identifica las situaciones planteadas, saben que no las hacen y lo reconocen. Esto me plantea una cuestión sobre este detalle: Si saben lo que está bien y mal, porque no hacen el esfuerzo por intentar poner en práctica lo aprendido.

12/04/2013, 6.7 A (1623-1629) VSO

Volvemos a los indicadores sobre socialización y Alberto reconoce que el grupo dominante de las chicas no se socializa, y que además, discrimina. Todo el alumnado está de acuerdo, las chicas se ríen. Comienzan a tomar conciencia del problema.

12/04/2013, 6.7 A (1634-1636) VSO

La etapa escolar, en cuanto a la socialización del alumnado, está sometida al efecto socializador de los docentes. Por ello, debe promover un espacio para la integración y socialización del alumnado (Marín, 2007). En ese sentido, Dubet y Martucelli (1999), indican que *“conocer lo moralmente adecuado y actuar según estos cánones, pueden facilitar esta socialización y es ahí en el que el papel del profesorado cobra vida”*.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO EN EL BLOG DIGITAL

SUMARIO DEL CAPÍTULO VII

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS APORTACIONES DEL ALUMNADO EN EL BLOG DIGITAL

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Cómo soy, cómo estoy, cómo mejoro”

- 1.1.- Se mejora con esfuerzo, constancia y perseverancia (ESF-UD1)
- 1.2.- Conseguir nuestros sueños (SUE-UD1)
- 1.3.- Ser valiente es creer en sí mismo y dar pasos hacia adelante (VAL-UD1)

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me coordino con mis compañeros y compañeras”

- 2.1.- La motivación para realizar actividades físicas novedosas (MNV-UD2)
- 2.2.- La valoración del trabajo propio y de los demás (VTB-UD2)
- 2.3.- La disposición hacia la práctica (DPR-UD2)
- 2.4.- Acrosport: una actividad física saludable y recreativa (ASR-UD2)

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mini deporte, aprendo a jugar como el maestro”

- 3.1.- Afán de superación (ASU-UD3)
- 3.2.- Lo importante es participar (PAR-UD3)
- 3.3.- Si queremos, todos podemos (POD-UD3)

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego como mis abuelos”

- 4.1.- Conozco mi entorno sociocultural (CES)-UD4
- 4.2.- Valoro mi entorno sociocultural (VES-UD4)

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Inventamos un juego”

- 5.1.- La actividad física y la salud mental (JSM-UD5)
- 5.2.- Mejor en familia (FAM-UD5)
- 5.3.- Necesitamos más horas de Educación Física (MEF-UD5)

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego a otros juegos”

- 6.1.- Sobre gustos no hay nada escrito (JGU-UD6)
- 6.2.- Todos y todas podemos jugar (JTO-UD6)
- 6.3.- Pongo en juego los valores (JVA-UD6)

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mira lo que soy capaz de hacer”

- 7.1.- La práctica físico-deportiva en el tiempo libre (PTL-UD7)
- 7.2.- Tipología de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (TTL-UD7)
- 7.3.- Reflexiono y tengo buenas intenciones (BIN-UD7)

8.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “El deporte individual”

- 8.1.- Alimentación y actividad física, un binomio inseparable para mejorar la salud (AAF-UD8)
- 8.2.- Nos planteamos cambiar nuestros hábitos (CHA-UD8)

9.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me expreso y lo comunico”

- 9.1.- Descanso, poco o mucho, para todos los gustos (DMP)
 - 9.1.1.- Acostarse tarde (DPO-UD9)
 - 9.1.2.- Dormir lo suficiente (DSU-UD9)
- 9.2.- La necesidad de recuperar energía (REN)

10.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 10.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: ¡Nos vamos de vacaciones!

- 10.1.- Valoro lo aprendido en el portafolio (VBL-UD10)
- 10.2.- Valoro las actividades (VAC-UD10)
- 10.3.- Valoro la asignatura de Educación Física (VEF-UD10)
- 10.4.- Adiós con el corazón, que con el alma no puedo (ACO-UD10)

“Alrededor de un blog se forma una comunidad de lectores de los cuales, muchos de ellos serán a su vez editores de otro blog y probablemente continúen las historias que leen en los suyos propios”.
CASTRO, C. (2006).

Internet se ha convertido en el instrumento y medio más utilizado por las personas para obtener conocimiento, ya sea formal o informal, la ventana al exterior que configura la “red” es un portal de flujo de información y conocimiento y también, cada día más, de proyección del propio conocimiento.

En ese espacio, la enseñanza de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se ha convertido en una obligación de atender por el proceso educativo. Nuestro alumnado percibe en las TIC, la herramienta motivadora para construir su conocimiento. Las posibilidades que brinda, ya no sólo motivacionales, sino de interacción y de comunicación lo hacen esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque inicialmente, la inclusión de las TIC en el área de Educación Física en el aula pudiera restar compromiso motor de nuestro alumnado, hemos querido plantear el tratamiento desde el trabajo abordado del blog digital del docente. Este espacio digital nos permite promover y volcar información relacionada a la temática trabajada, plantear actividades físico-deportivas y, sobre todo, crear un espacio de reflexión sobre los valores y actitudes de la actividad física y deportiva de un modo cooperativo entre el alumnado de clase.

La interactividad del blog genera la participación de todo el alumnado. Por otro lado, el fácil uso de los blogs (muy alejado de las dinámicas de las webs) permite al usuario focalizar su trabajo a gestionar el conocimiento, sin invertir tiempo en tareas de diseño. Nuestro blog está planteado como ventana de información y opinión acerca de la Educación Física, como apoyo al desarrollo de las unidades didácticas planteadas en el programa de intervención.

Los nuevos preceptos normativos requieren el planteamiento educativo por competencias. Se persigue, no sólo en el conocimiento, sino la aplicación del mismo. Cómo el alumnado traslada su conocimiento (saber) a la práctica real, mostrando sus habilidades y destrezas (saber hacer).

A lo largo de cada unidad didáctica se plantea una actividad, a modo de entrada, en el blog. Está contextualizada con los objetivos y la temática de las mismas. Son el apoyo a los

contenidos de trabajo, contribuyen al logro de los objetivos planteados y, sobre todo, tiene un claro componente actitudinal.

Las aportaciones que cada alumno y alumna realizan a las cuestiones requeridas en la entrada de cada unidad, persiguen la participación y no tienen un carácter cerrado sino que las soluciones son varias, promoviendo la atención a la heterogeneidad del grupo- clase.

La organización de las aportaciones del alumnado en el blog digital, la hemos realizado en primer lugar clasificándola por Unidades Didácticas y a su vez en cada una de ellas hemos establecido campos-dimensiones que suelen coincidir con las preguntas que se les plantea al alumnado para que respondan en el blog; posteriormente hemos establecido un sistema de categorías que nos permite reducir los datos y estructurarlos. La categorización la hemos llevado a cabo a través de las respuestas a las preguntas formuladas en el blog por el profesor.

Para facilitar la lectura del informe, a lo largo del capítulo aparecerán párrafos escritos en cursiva y en letra menor (10p), estos datos corresponden a los textos procesados en el programa de análisis cualitativo Nudist (Nvivo 10). Al final aparecerá un código de referencia que indicará el alumno/a al que corresponde la opinión, los números de línea y el código que se le asigna.

- Alumno/a: iniciales del nombre o pseudónimo adoptado.
- Fecha en la que se expresa el comentario.
- Números entre paréntesis que marcarán las líneas del texto de donde está recogida la cita originalmente.
- Tres siglas en mayúscula, así como el número de la Unidad, señalan el código utilizado.

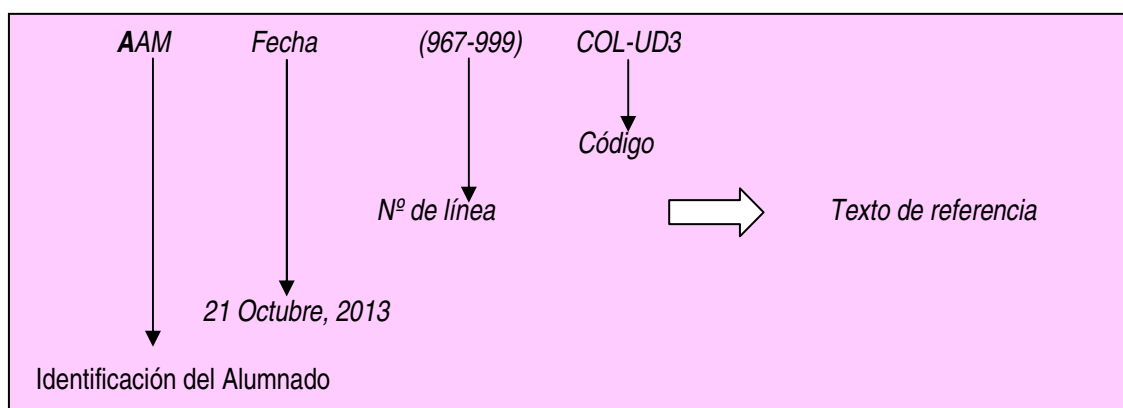


Figura VII.0a-: Referencias textos

1.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 1.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Cómo soy, cómo estoy, cómo mejoro”

***“el amor propio es un sentimiento legítimo que nos motiva a fijarnos objetivos y metas.
COLLADO-FERNÁNDEZ, D. (2005)***

“¿Cómo surge el estudio del cuerpo? La respuesta sería que como consecuencia del adelanto de la ciencia, llevó a neurólogos, psicólogos y pedagogos a escudriñar sobre las formas de percibir, utilizar el cuerpo y, atendiendo a la conformación, como modelo o forma de conformar la personalidad de los sujetos” (Carmona, 2010). Esta delimitación o respuesta a la cuestión sobre el nacimiento o génesis del estudio del cuerpo, entendemos la diversidad de referencias a un aspecto similar: percepción corporal, imagen corporal, esquema corporal, etc.

La interacción con el contexto y las personas permiten al alumnado comenzar a construir su identidad corporal. A la postre, todas estas interacciones resultaran, en mayor o en menor medida, significativas para la construcción de la imagen corporal, el autoconcepto y la autoestima del alumnado. En ese sentido, consideramos muy interesante abordar esta cuestión desde el hecho educativo.

El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas 1513/2006, en el anexo II referido al área de Educación Física, considera entre sus objetivos que en Educación Primaria el alumnado debe *“Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre”*. En los contenidos se especifica en el *“Bloque 1. El cuerpo imagen y percepción”*, una serie de contenidos genéricos que posibilitan el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. En ese caso, va a permitir al alumnado un mayor conocimiento de su cuerpo, así como el control del mismo. Este aspecto es de vital importancia de cara al desarrollo y construcción de su imagen corporal.

¿Cómo soy?, es parte de nuestro título y plantea el conocimiento y limitaciones motrices del alumnado. En esa línea, Pastor (2007) *“sostiene la trascendencia que para la socialización del sujeto supone lo que autores como Guimón (1999) denominan “corporalidad”, término con el cual se pretende agrupar el conocimiento del cuerpo a través del esquema corporal y su vivencia merced a la imagen corporal”*. Unido al conocimiento corporal, resulta necesario identificar su nivel de competencia *“¿Cómo estoy?”* y planteen los progresos necesarios dando respuesta a *“¿Cómo mejoro?”*

Los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer el cuerpo humano: músculos, articulación, composición y huesos.**
- **Conocer el concepto de condición física así como los aspectos que la determinan.**
- **Desarrollar de forma integral la condición física orientada hacia la mejora de la salud y la ejecución de las habilidades motrices.**
- **Valorar la actividad física como instrumento para una correcta salud corporal y mental.**
- **Implementar medidas de seguridad correctas en la práctica de actividad física como mejora de la salud.**
- **Conocer test básicos para su edad que les permitan medir su condición física.**
- **Valorar la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud.**
- **Valorar el esfuerzo y la perseverancia como valores positivos que les llevarán a conseguir sus objetivos.**
- **Aplicar los conocimientos y procedimientos aprendidos sobre condición física para elaborar un calentamiento básico.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Hoy os quiero contar una historia muy especial que le ocurrió a un chico:

“Este chico, que adoraba el baloncesto, entrenaba a diario en su equipo del instituto para conseguir el sueño de ser jugador profesional. Un día su entrenador prefiere a otro compañero en el equipo, en vez de él, y le dijo que ya no lo quería como jugador. Además le dijo que nunca sería bueno. Este chico se fue a casa muy triste y lloró.....
En ese momento, la vida le abrió dos caminos a escoger. Por una parte, podría hacerle caso al comentario de su entrenador y dedicarse a otra actividad, con lo cual no iba a poder cumplir su deseo o, no prestar atención a la opinión desalentadora de su entrenador y luchar duramente por su sueño.
¿Qué camino pensáis que escogió? Pues os voy a dar una pista..... este chico se llamaba Michael J. Jordan.... efectivamente, la sensación de derrota le motivó para practicar día y noche, hasta que se convirtió en el mejor jugador de baloncesto del mundo.
Como habéis podido observar, no le hizo caso a la opinión de una persona (recordar que somos 7.000 millones de habitantes en la Tierra como para darle valor a la opinión de una sola) y luchó duro por su sueño. No fue fácil, tuvo que esforzarse mucho y trabajar duramente, pero creía en sí mismo”.

¿Qué piensas de esta historia? ¿Piensas que fue valiente luchando por su sueño? Escríbeme un comentario con las respuestas a estas preguntas y da tu opinión de esta historia. De la información recogida del blog, a través de sus comentarios, hemos establecidos las distintas categorías para su análisis:

Tabla VI.1a.- Unidad Didáctica: ¿Cómo soy? ¿Cómo estoy? ¿Cómo mejoro?		
CAMPO 1	¿CÓMO SOY? ¿CÓMO ESTOY? ¿CÓMO MEJORO?	CÓDIGO
CATEGORÍAS	1.1.- Se mejora con esfuerzo, constancia y perseverancia	ESF-UD1
	1.2.- Conseguir nuestros sueños	SUE-UD1
	1.3.- Ser valiente es creer en sí mismo y dar pasos hacia adelante	VAL-UD1

1.1.- Se mejora con esfuerzo, constancia y perseverancia (ESF-UD1)

La cultura del esfuerzo tiene en los valores del esfuerzo y la confianza, parte sus pilares básicos. Todo aquel que pretende logra un objetivo sabe de la dificultad de conseguirlo, más si cabe, si supone un reto. El alumnado tiene claro que para conseguir los objetivos que cada persona se propone es necesario esforzarse por conseguir lo que se quiere.

Que hizo muy bien en entrenar. Si por que no le hizo caso a su entrenador y continuó esforzándose.

NRG 6 noviembre, 2012 (005-006) ESF-UD1

Pienso que está muy bien que entrenara el mismo para demostrarle a su entrenador del cole que era el mejor, el más alto y el mejor en baloncesto.

Jennifer López 7 noviembre, 2012 (45-047) ESF-UD1

¡¡Me encanta!! Sí, porque el maestro se creía que no servía para nada y no tenía razón ninguna, porque se esforzó mucho y lo consiguió.

AAL 7 noviembre, 2012 (052-053) ESF-UD1

Fue muy constante y trabajador porque no le hizo caso a su entrenador.

L.L.M 6 noviembre, 2012 (003) ESF-UD1

La constancia es una virtud que permite alcanzar aquello que te propones, con esfuerzo y dedicación. Sostiene la motivación hacia el logro del objetivo, sobrepasando las dificultades del camino y así lo entiende al alumnado.

Es una historia muy especial y bonita por que da una lección de la vida que hay que comprender, que hay que ser constante en lo que se quiere.

JFCG 7 noviembre, 2012 (057-058) ESF-UD1

Yo pienso que es triste, porqué no gusta que alguien te diga que no sirves de nada...Pero Michel Jordan hizo bien en ser fuerte y seguir el camino que más le gustaba. Fue valiente porqué no te debes de rendir porqué 1 sola persona te diga que no vales nada....

CLL 9 noviembre, 2012 (067-069) ESF-UD1

Creo que ese niño hizo bien en no abandonar su sueño y que yo hubiese hecho lo mismo, entrenar mucho de manera constante.

ZCS 28 noviembre, 2012 (088-089) ESF-UD1

1.2.- Conseguir nuestros sueños (SUE-UD1)

La felicidad en la vida está muy influenciada por la actitud con la que la afrontes. La sonrisa de la mañana, esboza una intención por ser dueño de tu felicidad, atiende al camino que te conduce por una vida plena y te motiva para esforzarte en conseguir tus metas, tus sueños. En esta línea se expresa el alumnado.

Yo pienso que hizo bien, porque alguien te diga que no vales, tienes que seguir intentándolo hasta conseguir tu sueño.

ALC 6 noviembre, 2012 (005-006) SUE-UD1

Me parece una historia interesante que alguien se proponga algo y lo consiga, aunque le digan que NO. Yo creo que fue muy valiente al intentarlo, porque por intentarlo no pasa nada.

LAC 6 noviembre, 2012 (008-010) SUE-UD1

Me ha gustado mucho porque Michael J. Jordan luchó por su sueño.

GHN 6 noviembre, 2012 (024) SUE-UD1

La búsqueda y posterior consecución de los sueños está ligada íntimamente a la motivación. La motivación está influenciada por los aspectos energéticos y los direccionales del comportamiento (Cervelló, 1999) de igual modo afirma: “Estos dos aspectos de la motivación hacen referencia a porqué las personas invertimos tiempo y energía en el desempeño de una actividad (dimensión intensiva) y también a porqué nos orientamos hacia uno u otro objetivo, es decir, indica la finalidad del comportamiento (dimensión direccional)”.

Hizo muy bien en conseguir su sueño.

MCAP 6 noviembre, 2012 (016) SUE-UD1

Esta historia me ha hecho creer que una persona puede cumplir su sueños si quiere y Michael J. Jordan fue valiente por luchar por su sueño me ha gustado mucho esta historia.

FA 7 noviembre, 2012 (045-046) SUE-UD1

1.3.- Ser valiente es creer en sí mismo y dar pasos hacia adelante (VAL-UD1)

La valentía y el coraje son virtudes humanas, potencian la autoestima de las personas y son la motivación para dar un paso hacia adelante, ante cualquier dificultad. El alumnado muestra que creer en sí mismo, es conocedor de sus limitaciones así como de sus virtudes.

Fue valiente cuando le dijo el hombre que no valía porque era muy pequeño y al final fue unos de los mejores jugadores.

JGS 6 noviembre, 2012 (028-029) VAL-UD1

Me ha gustado mucho. Fue muy valiente siguiendo hacia adelante.

CMRO 6 noviembre, 2012 (030) VAL-UD1

Está bien fue muy valiente y al final se convirtió en un gran jugador.

SVC 6 noviembre, 2012 (038) VAL-UD1

Pienso que es una historia un poco triste porque alguien que te diga que no sirves pues te sienta triste. Si fue muy valiente porque por una sola persona que te diga eso de 7.000 personas que hay en la tierra pues sí fue valiente.
A.M.M 7 noviembre, 2012 (060-062) VAL-UD1

Collado-Fernández (2005) considera que “*el amor propio es un sentimiento legítimo que nos motiva a fijarnos objetivos y metas*”. El logro de nuestros objetivos nos potencia la autoestima y colabora a crear un sentimiento positivo, como parte de nuestra personalidad, de autovaloración positiva.

Me ha gustado mucho. Eso le puede ocurrir a cualquier famoso del baloncesto o de cualquier deporte, lo importante es creer en uno mismo.
SFP 6 noviembre, 2012 (022-023) CSM-UD1

A mí me ha gustado mucho esta historia, aunque es un poco triste. Yo creo que fue muy valiente al seguir con el sueño que él deseaba, demostró que creía en sí mismo, tenía amor propio para conseguir lo que se propuesto.
ACVC 11 de noviembre, 2012 (075-077) CSM-UD1

Maestro, me gusta mucho esta historia. Me emociono cuando la escucho y me anima a seguir mis sueños, hay que creer en uno mismo.
MAM 7 de noviembre, 2012 (087-088) CSM-UD1

El autoconcepto y la autoestima es parte única de un individuo, y aunque la delimitación nos dibuje dos nociones, son la conjunción de un sentimiento propio formado en la percepción del mismo (Cuesta, 2013).

2.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 2.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me coordino con mis compañeros y compañeras”

“La Coordinación Motriz es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor establecido”.
LORENZO-CAMINERO, F. (2002)

De forma general Lorenzo-Camínero (2002) entiende por cualidades coordinativas: *“los factores que conforman la coordinación motriz”*. El propio autor reconoce que esta noción recoge términos como cualidades o capacidades motrices e incluso cualidades motrices coordinativas.

De igual modo, Torres-Guerrero (2008) entiende que *“bajo la denominación genérica de cualidades motrices coordinativas hay que entender aquellas capacidades que conforman los elementos cualitativos del movimiento, representados por las capacidades de dirección, de ritmo, de diferenciación y control, de equilibrio y de reacción. Estas capacidades dependen del potencial genético de los alumnos y alumnas para el movimiento y control de estímulos, así como de las experiencias y aprendizajes motores que hayan adquirido en la etapa de Educación Infantil”*.

Todo lo que acontece a la mejora de las cualidades motrices coordinativas (objetivos, contenidos o actividades) es el intento por lograr un desarrollo en el propio movimiento corporal, promoviendo un progreso en el conocimiento corporal y estableciendo un marco interesante para la adquisición de nuevos aprendizajes motores en el área o en el ámbito de la actividad física no escolar.

La propuesta de realizar acrosport en el programa responde al interés por mejorar la agilidad del alumnado (combinación de elementos cualitativos y cuantitativos del movimiento) y proponer actividades físicas que le motiven a realizar actividad física.

El acrosport refleja la intencionalidad de desarrollar de modo conjunto distintas cualidades motrices, la agilidad y contenido propio de la expresión corporal. Básicamente, las actividades que se proponen pretenden que el alumnado realice figuras y pirámides humanas.

Esta propuesta refuerza la autoestima de los compañeros y compañeras de clase. El alumnado se organiza asumiendo roles en función de sus propias características, ya que son necesarios para su desarrollo. En esta actividad tienen cabida todas las capacidades físicas o cualidades motrices, así como aspectos relacionados con la creatividad. Cada alumno/a puede aportar su singularidad hacia el logro de un objetivo común.

Entre los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer e implementar medidas de seguridad básicas al realizar los ejercicios propuestos.**
- **Conocer figuras básicas de Acrosport.**
- **Trabajar y mejorar, en lo posible, la coordinación motriz (conjunto de capacidades coordinativas) buscando el desarrollo de la competencia motriz del alumnado entendiendo ésta como la suma de todos los aspectos de desarrollo en lo relacionado con lo motriz (habilidades y capacidades).**
- **Conocer la diferencia entre equilibrio estático y dinámico.**
- **Participar en las actividades propuestas en la sesión, mostrando interés por aprender y colaborar con los compañeros/as.**
- **Valorar y respetar el esfuerzo y el trabajo de los compañeros/as y de sí mismo, reforzando el autoconcepto y la autoestima del alumnado.**
- **Valorar y aceptar la propia realidad motriz, su margen de mejora y las limitaciones.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Información del profesor: Como complemento a la Unidad Didáctica de Acrosport que estamos trabajando os dejo algunos link de coreografías que han realizado en otros centros de Educación Primaria y Secundaria, utilizando el Acrosport.

- 1- <http://www.youtube.com/watch?v=NEuZXEP6hPa>
- 2- http://www.youtube.com/watch?v=dY5nS_d-z2k
- 3- <http://www.youtube.com/watch?v=a-YX9c6rUbo>
- 4- <http://www.youtube.com/watch?v=0i6bzy1EYg>

Os dejo también un video donde tomar ideas para realizar figuras → **Pincha aquí**



Figura VI.2a: Imagen tomada de la entrada del blog

Actividades: Escribeme un comentario sobre lo que os parecen las actividades de acrosport que se muestran en los videos y si os gustaría realizar figuras como las que se muestran.

De la información recogida del blog, a través de sus comentarios, hemos establecidos las distintas categorías para su análisis:

Tabla VI.2a.- Unidad Didáctica: Me coordino con mis compañeros y compañeras		
CAMPO 2	ME COORDINO CON MIS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	2.1.- La motivación para realizar actividades físicas novedosas	MNV
	2.2.- La valoración del trabajo propio y de los demás	VTB
	2.3.- La disposición hacia la práctica	DPR
	2.4.- Acrosport: una actividad física saludable y recreativa	ASR

2.1.- La motivación para realizar actividades físicas novedosas (MNV)

La motivación Intrínseca según López-Ramírez y Rodríguez-Gómez (2010), se sostiene en dos pilares fundamentales: *“la implicación o compromiso sustancial e interés personal por el contenido en sí de la actividad que se realiza, y la satisfacción y sentimiento de realización personal que el sujeto experimenta por lograr llevar a cabo la mencionada actividad”*.

Que chulo es super interesante.
AAM 17 enero, 2013 (201) MNV-UD2

¡Oooooooo; que emocionante, son gente muy creativa.
NRG 24 enero, 2013 (203) MNV-UD2

Pues a mí me gusta. No había visto estas prácticas que son nuevas para mí. Son muy creativos.
FJUL 24 enero, 2013 (205-206) MNV-UD2

El contenido del acrosport posibilita la creatividad al ser un contenido novedoso para el alumnado. Aquello que es original y novedoso promueve el interés en el alumnado, disparando la necesidad de crear.

Me han gustado mucho los videos de acrosport muy chulos.
SFP 17 enero, 2013 (207) MNV-UD2

Los videos están chulos porque lo hacen bien, y el acrosport es nuevo para nosotros.
ALR 18 enero, 2013 (209) MNV-UD2:

Me gusta mucho y me parece muy interesante, me gustaría mucho llegar a hacer uno como en los videos.
AMC 18 enero, 2013 (219-220) MNV-UD2

2.2.- La valoración del trabajo propio y de los demás (VTB)

Desde distintos dominios (social, cognitivo y físico), el alumnado valora su competencia en el aula. Tanto el éxito como el fracaso le conducirá a mejorar o disminuir su esfuerzo por la realización de las tareas propuestas, además, el placer intrínseco del éxito por la misma colabora en su mejora (Benjumea, 2011). Valorar el trabajo propio y de los demás, así como su esfuerzo por realizar las actividades, es uno de los objetivos propuesto en esta unidad didáctica. A tenor de las opiniones expresadas por el alumnado, se han conseguido o se está en proceso de conseguirlos.

Esta chulísimo, me ha encantado... Parece fácil pero seguro que es muy difícil mantener el equilibrio.
AAL 18 enero, 2013 (211-212) VTH-UD2

Todo esto está muy chulo. Solo que es difícil de hacer pero con la práctica lo puedes conseguir.
CLL 18 enero, 2013 (226-227) VTH-UD2

Me ha gustado mucho esta actividad pero me parecen muy difíciles algunas actividades. Lo hacen estupendamente.
MGP 18 enero, 2013 (246-247) VTH-UD2

Me ha gustado mucho la actividad de acrosport porque son cosas muy interesantes, son muy buenos.
IB 19 enero, 2013 (248-249) VTH-UD2

Me ha encantado esta actividad. Son figuras muy divertidas pero, algunas son difíciles. Espero que hagamos un baile.
MCAP 24 enero, 2013 (279-280) VTH-UD2

Consideramos que la percepción por la realización del trabajo bien hecho aumenta la motivación del alumnado. La percepción de valía contribuye a la mejora de su autoestima.

2.3.- La disposición hacia la práctica (DPR)

El carácter lúdico de las tareas realizadas por el alumnado, donde pone en juego las habilidades y destrezas necesarias para su desarrollo, con un claro matiz motivador, colabora en la continuidad de las mismas y favorece nuevos aprendizajes motores y así se ve reflejado en las siguientes opiniones del alumnado.

El acrosport es muy divertido y me gustan mucho todas las figuras que estamos haciendo.
Messi100 18 enero, 2013 (214-215) DPR-UD2

Me ha gustado mucho espero que hagamos una coreografía nosotros mismos.
JFCG 18 enero, 2013 (221) DPR-UD2

Al intentar realizar la tarea planteada y conseguirlo, el alumnado se va formando una idea positiva de sí mismo, que contribuirá a que continúe con las mismas. Así, las experiencias de clase van formando el autoconcepto y la autoestima.

Todo esto está súper chulo. A mí me gustaría hacer una figura difícil, solo que tendría que practicarla. Todas estas figuras están muy bien hechas solo que hay que practicar un poco más. Me ha gustado mucho.
AMM 18 enero, 2013 (224-226) DPR-UD2

Maestro el acrosport está muy chulo me gustaría que nos dieras la hoja de las figuras.
SLDGR 18 enero, 2013 (240) DPR-UD2

La Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977) indica que la expectativa de alcanzar unos resultados concretos, aumenta la motivación en la realización de una tarea o actividad. Más si cabe, cuando los resultados esperados son positivos y significativos para el individuo. El alumnado de nuestra investigación busca mejorar los resultados obtenidos, independientemente de la probabilidad de éxito, aunque son conscientes de su capacidad y autoeficacia.

Maestro me encanta el acrosport. Es muy divertido. Espero que hagamos más en el cole y en el instituto.
PGA 19 enero, 2013 (239-240) DPR-UD2

Maestro me encanta este deporte deberíamos practicarlo más y seguro que nos sale mejor.
GHN 24 enero, 2013 (241) DPR-UD2

Me ha gustado mucho este deporte ojala que hagamos una coreografía difícil para superarnos.
CMRO 24 enero, 2013 (75-76) DPR-UD2

2.4.- Acrosport: una actividad física saludable y recreativa (ASR)

El carácter lúdico de las actividades físicas y deportivas es la principal atracción en el alumnado. Torres-Guerrero y Torres-Campos (2008) afirman que *“ciertas actividades que realiza el alumnado tienen su motivación en sí mismas (autotelismo del juego) y su ejecución constituye su propia recompensa. En la práctica deportiva con niños y adolescentes hay una búsqueda de entretenimiento y diversión cuyos efectos no se deben olvidar”*.

En el caso del acrosport, el alumnado manifiesta que es una práctica divertida y generadora de nuevas experiencias susceptible de ocupar el tiempo libre y de ocio.

A mí me parece muy divertido por qué hacemos deporte y es bueno para la salud.
Lorena 18 enero, 2013 (242) ASR-UD2

Me ha gustado mucho hacer este deporte, es muy divertido y es bueno para la salud.
ALC 24 enero, 2013 (265) ASR-UD2

La prevención en el área de Educación Física es vital. El alumnado corre cierto riesgo de lesión en la práctica deportiva, si bien son menores, es consciente de ello. Se expresan opiniones que manifiestan la necesidad de realizar las prácticas de acrosport de manera correcta, para evitar lesiones y que realmente la práctica sea saludable.

Me ha gustado, pero también te puedes caer, por lo que hay que tener cuidado..
RLR 24 enero, 2013 (288) ASR-UD2

Son unas posturas muy difíciles son muy chulas y como te caigas te haces pedazos.
GGA 18 enero, 2013(244-245) ASR-UD2

Me gusta muchoooooo el acrosport pero ver como hacen las figuras hacerlo yoooo nooo me da yuyu., hay que hacerlas con cuidado.
CHR 17 junio, 2013 (295-296) ASR-UD2

Marín-Gómez (2009) manifiesta que, *“con un uso correcto del cuerpo y un mejor conocimiento teórico-práctico de los principios básicos del movimiento, podemos disminuir el peligro de lesiones tanto en actividades propias de la Actividad Física y el Deporte (ejercicios de fuerza-resistencia como los abdominales o de estiramientos, etc.) como en aquellas actividades de la vida cotidiana (postura de sentado, levantar y/o transporta un peso, etc.)”*.

3.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 3: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mini deporte, aprendo a jugar como el maestro”

“Lo educativo de las prácticas deportivas no es el aprendizaje de sus técnicas o tácticas, ni siquiera los beneficios psíquicos y físicos que se obtienen de una buena preparación física que sustenta su rendimiento, sino que lo realmente y único educativo son las condiciones en que pueden realizarse esas prácticas”.
BLAZQUEZ, D. (1998)

El ámbito del deporte es un mundo muy extenso y que crece a lo largo del tiempo. Confluyen multitud de elementos económicos, laborales, de entretenimiento, personales, de investigación y estéticos, entre otros. El negocio que genera el deporte es ampliamente conocido, influye en el mercado laboral hasta determinarse como campo laboral propio. El ámbito de la enseñanza se ve impregnado por el aumento de profesionales relacionados, de uno u otro modo, con la enseñanza deportiva y, de igual modo, con la investigación en este sector. En una misma línea, el deporte se ha convertido en un espectáculo que genera gran cantidad de dinero y que requiere de profesionales cada vez más preparados y especializados (Fuentes, 2011; Vázquez-Gómez, 2004). A todo este espectro, debemos unirle el carácter estético del deporte. Poco a poco, el deporte se está vinculando a los actuales cánones de belleza y adquiere una importancia severa en aquellos que los desean, por su capacidad de modulador del cuerpo humano.

En el campo de la Educación, más concretamente en el área de Educación Física, el deporte se constituye como un contenido del mismo. En ese sentido, el Bloque de Contenidos 5 (RD1513/2006): “*Juegos y actividades deportivas*”, manifiesta que “*presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana*”. En definitiva, es un constructo históricamente construido a lo largo de la existencia de la humanidad y cuenta con la aprobación social (Rozengardt, 2000).

En relación al deporte y su utilización como medio de educación, Torres-Guerrero (2015) manifiesta que “*los niños y adolescentes se acercan al deporte fundamentalmente porque se sienten motivados hacia su práctica, es lo que se denomina “la motivación de logro”, por la búsqueda del reconocimiento de sus iguales, por la diversidad que les ofrece y sobre todo por la necesidad de agrupamiento y comunicación social con más alumnos y alumnas de su misma edad*”.

Al plantear esta unidad didáctica, referida a la iniciación deportiva, debemos de considerar la edad del alumnado: de 10 a 12 años. En este caso, los deportes se convierten en minideportes o deportes reducidos que se adaptan a las características propias de esa edad. En la elaboración o selección de las propuestas adaptadas hemos tenido en cuenta aspectos estructurales del deporte en sí. Las dimensiones del campo, el nivel reglamentario, el móvil (si hubiese) o el agrupamiento del alumnado han sido elementos modificados en este caso (Giménez, 2002). Aunque la esencia del propio deporte no ha sido modificada, la finalidad del mismo sufre una importante modificación. En este caso, el planteamiento se debe orientar hacia la tarea y no hacia el resultado.

Entre los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer las reglas básicas del baloncesto.**
- **Conocer y practicar los diferentes tipos de pases.**
- **Conocer las reglas básicas del fútbol.**
- **Conocer los aspectos técnicos y tácticos del baloncesto y el fútbol como ejemplificación de deportes de equipo, valorando la importancia de los compañeros y compañeras para la consecución de un mismo objetivo.**
- **Practicar y desarrollar las habilidades básicas y genéricas comunes de los deportes trabajados, especialmente los desplazamientos y el bote.**
- **Respetar al compañero/a tanto en la derrota como en la victoria, asumiendo la necesidad de esforzarse por realizar la tarea bien y no conseguir la victoria a toda costa.**
- **Valorar el esfuerzo del compañero/a como parte de la interacción positiva de clase y respetar a los compañeros/as que son rivales evitando los comportamientos agresivos.**
- **Valorar la dificultad que entraña el dominio de un deporte para las personas que no lo han practicado anteriormente.**
- **Centrar el interés de la clase en el aprendizaje por encima del resultado.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Información del profesor: Os dejo el enlace con Youtube para ver este vídeo. Espero vuestros comentarios.

Pincha aquí para verlo



Figura VI.3a: Imagen tomada del video utilizado en la actividad

Después de verlo responde a las siguientes preguntas:

¿Qué te ha parecido?

¿Qué opinas sobre lo que has visto?

De las opiniones expresadas por el alumnado en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.3a.- Unidad Didáctica: Minideporte, aprendo a jugar como el maestro		
CAMPO 3	MINIDEPORTE: APRENDO A JUGAR COMO EL MAESTRO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	3.1.- Afán de superación	ASU
	3.2.- Lo importante es participar	PAR
	3.3.- Si queremos, todos podemos	POD

3.1.- Afán de superación (ASU)

La diversidad de la humanidad nos determina como seres únicos e irrepetibles, dotándonos de la suficiente idiosincrasia para fortalecer nuestra autovaloración hacia un rango positivo. Las capacidades que cada uno tiene, nos determinan y nos diferencian de los demás. Por ello, cada uno de nosotros y nosotras debemos aspirar a potenciar cada cualidad y/o capacidades que poseamos o pretendamos mejorar. La auto-superación es la actitud que todo deportista, ya sea profesional o amateur, debe tomar como guía en la práctica deportiva y en la vida.

El afán por superarse cada día tiene como objetivo mejorarnos y perfeccionarnos a nosotros mismos, buscando ese espacio de mejora que tenemos cada uno y que está limitado por nosotros mismos. En ese sentido, los límites son algo que nos ponemos nosotros mismos, sin embargo, no hay obstáculos como indica el alumnado, para el que de verdad quiere algo.

Esta muy chulo .Yo me he emocionado. Es un buen ejemplo de superación.
JFCG 11 febrero, 2013 (314) ASU-UD3

Ese padre ha hecho todo lo posible por su hijo y siempre le decía que si porque estaba inválido y por esos niños ay que hacer lo que sea porque ellos se esfuerzan cada día por poder andar y tienen esperanza solo digo eso bravo por ellos.
Lorena 11 febrero, 2013 (323-325) ASU-UD3

Tanto el padre como el hijo son un ejemplo de vida, de superación, de entrega.
Nuria 11 febrero, 2013 (329) ASU-UD3

Maestro, me ha encantado que se esfuerce tanto el padre como el hijo. El padre quiere ver sonreír al hijo y al parecer, lo ha conseguido.
PGA 12 febrero, 2013 (340-341) ASU-UD3

3.2.- Lo importante es participar (PAR)

El lema olímpico advierte “Lo más importante no es ganar sino participar, porque lo esencial en la vida no es lograr el éxito sino esforzarse por conseguirlo” (Pierre de Coubertin, olimpiada de Londres de 1908¹). Todo contenido en el aula de Educación Física tiene que tener el carácter educativo necesario para que el planteamiento suponga un beneficio al alumno/a. Por tanto, el rol del docente es muy importante tanto por los conocimientos específicos de la materia que posee como los conocimientos psicopedagógicos para ponerlos en práctica. Esta afirmación se puede comprobar en Ibáñez (1996) y Giménez (2000).

Me Ha parecido muy bonito pero me ha dado un poco de lástima por el hijo. ¡Es un padre muy valiente!. Que lo importante no es ganar y ser el primero, sino participar y superarte a ti mismo
MGP 11 febrero, 2013 (322-324) PAR-UD3

Me ha gustado mucho el video y me ha sorprendido mucho el valor y el coraje del padre, que por satisfacer a su hijo haya hecho gran cosa y encima lo ha logrado.
LAC 19 febrero, 2013 (350-351) PAR-UD3

Esto demuestra que ganar no siempre es lo más importante, porque dígame ¿alguien se acuerda de el ganador de esta carrera o competición?
GHN 19 junio, 2013(361-362) PAR-UD3

Es impresionante el padre cargando con su hijo para que sea ganador y llegue a la meta.
MCI 13 junio, 2013 (364) PAR-UD3

Maestro ahora me queda claro, que lo importante no es ganar sino participar. Ganar solo lo hace uno, pero el resto disfruta participando.
MAM 12 de febrero, 2013 (377-378) PAR-UD3

¹ Tomado de

http://www.olympic.org/Documents/Reference_documents/Factsheets/The_Olympic_Summer_Games.pdf

El alumnado es consciente que el deporte tiene más objetivos que ganar y “*aunque los juegos deportivos suponen la perspectiva de producir ganadores y perdedores, eso no significa que ganar sea lo único que interesa al participar. Adviértase que, desde el punto de vista del desarrollo personal, a veces se aprende más perdiendo que ganando*” (Blázquez, 1998).

Volvemos a coincidir con la opinión de Blázquez (1998), cuando considera que la iniciación deportiva llevada a cabo en la escuela debería caracterizarse por:

- ❖ “*Ser un proceso de socialización, de integración de los sujetos con las obligaciones sociales respecto a los demás*”.
- ❖ “*Ser un proceso de enseñanza-aprendizaje progresivo y optimizador que tiene como intención conseguir la máxima competencia en una o varias actividades deportivas*”.
- ❖ “*Ser un proceso de adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos, y actitudes para desenvolverse lo más eficazmente en una o varias prácticas deportivas*”.
- ❖ “*Ser una etapa de contacto y experimentación en la que se debe conseguir unas capacidades funcionales aplicadas y prácticas*”.

3.3.- Si queremos, todos podemos (POD)

La práctica deportiva resulta fundamental en el “*mantenimiento de la salud y, por tanto, es un factor corrector de desequilibrios sociales que contribuye al desarrollo de la igualdad entre los ciudadanos, crea hábitos favorecedores de la inserción social y, asimismo, su práctica en equipo fomenta la solidaridad*” (Ley 10/1990). El deporte es una actividad social, de relación con los demás e integrador. En ese camino, las personas con discapacidad deben ser partícipes del mundo deportivo, por sus beneficios físicos como de relación con los demás.

Los discapacitados pueden realizar las mismas actividades que los demás, sólo debemos atender a la necesidad adaptar su práctica (Torres-Guerrero, 2012) y comprender la importancia de compartir con ellos ese espacio de superación personal. El alumnado lo tiene claro, el afán de superación está por encima de dificultades y añade un valor especial a las acciones que realizas, por encima de cualquier resultado.

Creo que este video es algo increíble que te ayuda a seguir a delante porque ves como un hombre mayor para que su hijo pudiera participar el lo hizo.

AAM 11 febrero, 2013 (307-308) POD-UD3

Maestro está mu' chulísimo! me Ha gustado mucho! Ese padre sí que quiere a su hijo, le ayuda a participar aunque tiene dificultades, que no se subestimen si no se subestiman, llegarán a la cima, si queremos, podemos.

MAM 11 febrero, 2013 (316-318) POD-UD3

Me ha encantado!! Porque te enseña el amor que siente el padre al hijo y también que no importa tener una discapacidad, porque nada es imposible.
AGS 20 febrero, 2013 (321-322) POD-UD3

Me ha gustado mucho porque se ve que el padre aunque pierda a su hijo lo quiere sacar adelante y estar siempre a su lado es un buen ejemplo para otros padres que tenga a sus hijos con alguna enfermedad y aunque no hagan esas actividades pueden hacer otras.
AMM 20 marzo, 2013 (358-360) POD-UD3

Yo no tengo palabras para este vídeo. Si una: increíble
IBA 19 junio, 2013 (371) POD-UD3

Para que todo funcione, dice Guix (2014) hablando en un lenguaje actual, “*es necesario un objetivo bien definido (misión), una planificación (visión), un alto grado de responsabilidad (motivación, sentido del deber), esfuerzo (voluntad sostenida o perseverancia), sentido hacia un propósito mayor (ideal) y un estado corporal con el nivel de energía y tensión equilibrado (salud)*”.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 4.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego como mis abuelos”

“Un concepto moderno de patrimonio cultural incluye no solo los monumentos y manifestaciones del pasado (sitios y objetos arqueológicos, arquitectura colonial e histórica, documentos y obras de arte), sino también lo que se llama patrimonio vivo; las diversas manifestaciones de la cultura popular (indígena, regional, popular, urbana), las poblaciones o comunidades tradicionales, las lenguas indígenas, las artesanías y artes populares, la indumentaria, los conocimientos, valores, costumbres y tradiciones, características de un grupo o cultura”.
FERNÁNDEZ, G. y GUZMÁN, A. (2002).

La obra *Homo Ludens* de Huizinga propone varias ideas interesantes sobre la “edad” del juego y la conexión con la cultura. En cierto modo, advierte que la propia cultura tiene su origen en el juego, al igual que data el concepto del juego anterior a la noción de cultura. El juego, tal y como se conoce, como una acción con el ánimo de ser lúdica, se presenta en nuestro mundo con anterioridad a la noción de cultura que nace de una sociedad.

En esa línea, el autor (Huizinga, 1972, citado por Pérez-Turpin, 2002) manifiesta que:

“Una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico, porque la cultura supone autolimitación y autodomínio, cierta capacidad de no ver en las propias tendencias lo más excelso, en una palabra, el reconocer que se halla encerrada dentro de ciertos límites libremente reconocidos. La cultura exige siempre, en cierto sentido, “ser jugada” en un convenio recíproco sobre las reglas. La verdadera cultura exige siempre y en todos los aspectos el fair play”

La noción sociocultural impregna de un significado cercano a aquellos procesos o hechos que derivan de lo social y/o cultural de una sociedad. En nuestro caso, los juegos tradicionales o populares transmiten todo el significado de una sociedad a un proceso lúdico en la escuela. El propio adjetivo, caracteriza a cualquier sustantivo con las relaciones sociales que se presentan en un contexto concreto y que tienen su propia cultura.

En esta unidad didáctica “*Juego como mis abuelos*”, hemos pretendido relacionar la cultura propia de un contexto con los juegos motrices a los que jugaban “nuestros abuelos”. Esta relación adquiere significado en el contenido de juegos tradicionales, populares y autóctonos. Dentro de nuestra programación hemos querido hacer coincidir el trabajo interdisciplinar que

llevamos a cabo en el ciclo, con el monumento más visitado de España (La Alhambra). Hemos incluido como actividad del blog la visita que hemos realizado al monumento.

Entre los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Indagar los juegos populares de su localidad.**
- **Conocer y desarrollar interés por el conocimiento que están aprendiendo.**
- **Conocer la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos.**
- **Conocer los juegos populares y tradicionales propuestos por sus compañeros/as.**
- **Participar en los juegos y actividades propuestas de un modo activo, experimentando las estrategias de cooperación y oposición necesarias.**
- **Reflexionar sobre los aprendizajes relacionados con los juegos populares que se poseen.**
- **Practicar diferentes juegos populares y tradicionales, desarrollando las habilidades necesarias y específicas del juego planteado.**
- **Respetar la multiculturalidad del aula.**
- **Valorar y respetar la multiculturalidad a través del conocimiento y práctica del juego autóctono de cada país.**
- **Valorar la diversidad cultural a partir de la indagación de juegos de otras culturas.**
- **Valorar positivamente el trabajo de los compañeros, del docente y de uno mismo.**
- **Valorar la práctica de actividad física como instrumento para la salud y la ocupación constructiva del tiempo libre y de ocio.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Información del profesor:

El día 27 de febrero nos desplazamos a la Alhambra a realizar una visita durante el horario de mañana. Saldremos del colegio a las 8:30, media hora antes de lo habitual, porque tenemos la entrada concertada a los Palacios Nazaríes justo a las nueve de la mañana.

El coste de la entrada es gratuito debido a que el centro ha conseguido entrar en un programa educativo específico del patronato que gestiona el monumento. Sólo se abonará el costo del desplazamiento, 3 euros.

A cambio, nos comprometemos (alumn@s y profesores) a conocer y trabajar en el “cole” los aspectos más representativos de nuestro monumento granadino.

Utilizando nuestro blog, vamos a ir dando respuesta a nuestro compromiso de trabajo. Conozcamos juntos uno de los monumentos más importantes del mundo. Os dejamos una serie de enlaces para comenzar nuestro trabajo.

-Para comenzar, buscaremos información en la página web del Patronato de la Alhambra. Como primera actividad, vamos a buscar en

la web el enlace que nos ayuda a preparar nuestra visita; Una vez realizada esta actividad, recopila toda la información posible descargable, tanto mapas como folletos informativos. Para concluir, busca un fondo de escritorio en el área de Educación que más te guste.”

-Aquí os dejamos una presentación muy interesante para conocer la evolución del monumento.

- Cronología de la Alhambra

Enlace: <http://www.alhambra-patronato.es/>



Figura VI.4a: Imagen de la Alhambra de Granada desde el mirador de San Nicolás

- Después de entrar en la web escribe un comentario:
- Después de visitar el Monumento escribe un comentario.

De las opiniones expresadas por el alumnado en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.4a.- Unidad Didáctica: Juego como mis abuelos		
CAMPO 4	JUEGO COMO MIS ABUELOS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	4.1.- Conozco mi entorno sociocultural	CES
	4.2.- Valoro mi entorno sociocultural	VES

4.1.- Conozco mi entorno sociocultural (CES)

El patrimonio de una sociedad es parte de su presencia en un entorno y la evidencia de la construcción de una identidad conjunta. Adquiere un carácter especial, al tomar la forma del eco que nos muestra el pasado hecho presente. Nuestra noción de patrimonio alcanza un cariz más amplio que la mera compilación de monumentos u obras de tiempos anteriores, es el intento por conservar un legado común, construido por las personas que cohabitan en un entorno cultural concreto.

Coincidimos con Marcos (2010) cuando manifiesta *“el patrimonio, una especie de simbología social para el mantenimiento y la transmisión de la memoria colectiva, está constituido por los bienes representativos de cada sociedad. Y se puede afirmar que los fenómenos patrimoniales revisten una triple dimensión: física, social y mental; es decir, material y simbólica”*.

Más allá de lo material, constituye un recurso de gran valor educativo, que engloba los valores dotados por la sociedad pasada y los que le transmite la actual. Ofrece la motivación intrínseca de lo cultural y la valoración que hace la sociedad del mismo. Este aspecto valor educativo es apreciado y aprendido por el alumnado.

Me gusta ir porque es un monumento de Granada.
LAC 19 febrero, 2013 (428) CES-UD4

Me gusta la Alhambra y todos los palacios que contiene.
GGA 22 febrero, 2013 (430) CES-UD4

Maestro he estado mirando los enlaces que has dejado. Es una manera de poder saber cómo se ha hecho la Alhambra y poco a poco la evolución que ha ido teniendo. Es una buena orientación de donde esta cada lugar.
A.C.V.C 23 febrero, 2013 (431-433) CES-UD4

La Alhambra es un monumento de Granada y tenemos la ocasión de ir, a mi me gusta ir a la Alhambra porque es un monumento histórico y estará bien ir no lo vamos a pasar genial.
LOR 25 febrero, 2013 (434-436) CES-UD4

El patrimonio nacional recoge y protege la riqueza cultural con el objeto de la preservación a lo largo de los años para el disfrute y estudio posterior. Nuestra legislación recoge tres niveles: el patrimonio de los municipios, patrimonio de las Comunidades Autónomas y el Patrimonio Histórico Español.

4.2.- Valoro mi entorno sociocultural (VES)

La valoración del entorno cultural de las ciudadanas y ciudadanos de una sociedad es muy importante porque protegen la imagen cultural labrada a lo largo de los años y que se configura como nuestro legado cultural. La valoración que el alumnado realiza de la visita es muy

positiva, incluyendo opiniones que muestran una alta consideración hacia la conservación y defensa del patrimonio.

Maestro estuvo muy, muy, muy chulo lo de la Alhambra, y los enlaces que hiciste estaban muy chulos. Maestro la página esa que nos pasaste es muy chula.
JFCG 20 marzo, 2013 (444-445) CES-UD4

Me gusto mucho la visita estuvo muy divertida y aprendimos muchas cosas relacionadas con la Alhambra.
AMM 17 junio, 2013 (464-465) CES-UD4

A mí me encanta la Alhambra porque desde pequeña me ha gustado ir allí. Creo que es estupendo que haya un Patronato que se cuide de su conservación.
SFP 17 junio, 2013 (471-472) CES-UD4

Me gusta mucho la Alhambra porque es un monumento de la Edad Media, también porque está en Granada y está muy protegido y muy bien conservado, ojala siga siempre siendo así.
MCAP 17 junio, 2013 (473-475) CES-UD4

La visita estuvo chulísima maestro no es como yo lo recordaba de otra visita anterior. Pero me encantaron las explicaciones que nos dieron. Ahora me gusta más que antes.
MAM 17 junio, 2013 (477-478) CES-UD4

La Alhambra es genial, porque después de saber todos los acontecimientos que pasaron allí, te emocionas, por algo es patrimonio de la humanidad.
IBA 19 junio, 2013 (481-482) CES-UD4

La Alhambra de Granada comenzó a formar parte al legado de Patrimonio Mundial en el año 1984. La UNESCO dotaba de un especial significado al conjunto de palacios y jardines de estilo mozárabe y transmitía a los organismos nacionales y autonómicos la importancia y necesidad de su cuidado y conservación.

5.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 5.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Inventamos un juego”

“en el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud”
HAHN, E. (1998).

“El juego expresa el comportamiento humano. La personalidad se objetiviza por su comportamiento y por el conjunto de sus características físicas, intelectuales, emocionales y morales. Por ello, su manera de ser con lleva una carga filogenética y otra ontogenética, ambas indispensables para conformar una personalidad integral” (Farfán, 2011). Muestra las cualidades motrices del alumnado, así como las capacidades, habilidades y destrezas del mismo. Nos permite valorar todo lo que acontece y se proyecta en el área y se erige como *“la unidad indivisible del área”* (Martín-Sánchez, 2015).

Hahn (1988) considera que *“en el juego infantil están todas las posibilidades de la vida feliz del niño. Por tanto, las prioridades educativas del juego son aprovechar todas esas posibilidades, reconociendo en toda su amplitud”*. El carácter educativo del juego comienza en la motivación intrínseca del mismo y finaliza en la sonrisa del niño o la niña, que juega para aprender y aprende para jugar.

El hecho lúdico tiene mucha relevancia en el desarrollo del individuo, supone su primer entrenamiento hacia la adultez (Elkonin, 1980) y se establece como un espacio controlado de interacción con el resto de iguales.

El aprendizaje que se produce en el juego tiene un carácter activo, donde se parte de sus conocimientos previos y son organizados para la construcción de otros nuevos. Esto nos permite plantear la posibilidad de mostrar actividades y tareas nuevas con una ampliación en su bagaje motor. El enfrentamiento entre lo anterior y lo novedoso le permite resolver los conflictos en el ejercicio de reflexión junto a sus compañeros/as. (Farfán, 2011; García-García, 2011; Martínez-Pérez, 2012; Posadas, 2009).

Al proponer al alumnado que *“inventen un juego”* pretendemos fomentar su creatividad, buscando la interacción entre los compañeros y compañeras para que generen conocimiento nuevo y suponga un medio para valorar su competencia lúdica en el área así como la autonomía personal.

Como apoyo al desarrollo de la unidad didáctica “Inventamos un juego” se le propone al alumnado la visualización del vídeo “Deporte y salud mental” para ver en familia y poder establecer un diálogo constructivo con sus padres respecto a la importancia de la actividad física para la salud, entendida ésta en su sentido holístico.

Entre los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Participar en las actividades propuestas en clase positivamente.**
- **Mejorar las habilidades básicas y genéricas, focalizando su atención en los lanzamientos, recepciones e interceptaciones.**
- **Valorar el esfuerzo de los compañeros y de sí mismo, mostrando una actitud positiva y de colaboración.**
- **Tomar conciencia de la importancia de las reglas y normas en el desarrollo de los juegos y deportes.**
- **Respetar las reglas y normas del juego, evitando conductas agresivas y antideportivas.**
- **Aprender a diferenciar entre técnica y táctica, siendo esta última el instrumento de impulso en la colaboración y la cooperación entre los compañeros/as.**
- **Aprender a perder y ganar, valorando los aciertos y los errores para su reflexión posterior.**
- **Aprender a dialogar como recurso e instrumento para resolver las situaciones problemáticas que se afrontan el deporte y en la vida.**
- **Valorar la importancia del juego y el deporte como instrumento para ocupar el tiempo libre y de ocio de un modo constructivo.**
- **Respetar las opiniones de los demás compañeros, buscando un punto de entendimiento con el dialogo.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Información del profesor:

“Buenas tardes de domingo!!! Os dejo un video que dura unos ocho minutos para que lo veáis con vuestros padres, si es posible. Nunca he tenido duda de la importancia de la práctica regular de actividad física, pero nunca está de más, contrastar nuestras creencias personales con estudios empíricos que nos fundamenten”.



Figura VI. 5a: Imagen tomada del video utilizado para la actividad

http://www.youtube.com/watch?v=Pbplp3PGi3o&feature=youtube_gdata_player

Pincha en el enlace para ver el video.
Un saludo!!

- Después de visionar el vídeo con tu familia escribe un comentario:

De las opiniones expresadas por el alumnado en el Blog para este campo, hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.5a.- Unidad Didáctica: Inventamos un juego		
CAMPO 5	INVENTAMOS UN JUEGO	CÓDIGO
CATEGORÍAS	5.1.- La actividad física y la salud mental	JSM
	5.2.- La importancia de la familia en la práctica físico-deportiva	FAM
	5.3.- Necesitamos más horas de Educación Física	MEF

5.1.- La actividad física y la salud mental (JSM)

La autopercepción de bienestar nos puede proporcionar sentido a la vida. Todos los sentimientos, pensamientos y relaciones sociales están en consonancia con una actitud positiva hacia la vida.

Nos parece de gran interés la afirmación de Vílchez (2007) que considera que “*el papel del ejercicio físico en la mejora del bienestar individual y social está siendo cada vez más importante en la medida que se incrementa el número de personas con problemas de ansiedad o depresión*”. Los estudios relacionados determinan un impacto positivo muy importante en la salud, tanto general como mental, de las personas.

Maestro a mí y a mi madre nos ha gustado porque es interesante ver cosas de ese tipo te dicen muchas cosas interesantes.

Lorena 10 marzo, 2013 (524-525) JSM-UD5

A mi padre y a mí nos ha parecido interesante saber que el ejercicio físico ayuda un poco a que la mente trabaje mejor, muy interesante, no me lo imaginaba.

LAC 12 marzo, 2013 (536-538) JSM-UD5

Mi madre y yo pensamos que es gracioso ver que hoy en día hemos tenido que demostrarlo científicamente, cuando los griegos lo sabían solo con la experiencia y les bastaba jajaja!!!!!!!!!!!!!!.

CMRO 12 marzo, 2013 (542-544) JSM-UD5

Este vídeo nos ha gustado mucho porque hablan de cómo cuidarnos.

RLR 12 marzo, 2013 (520) JSM-UD5

La dimensión emocional ha de estar presente en la visión integral de la salud. En esta línea García-Roca (1995) citado por Fuentes (2012) nos indica que *“hablamos también de salud emocional y nos referimos a ella en el marco de este acompañamiento holístico porque la dimensión emotiva es una más de las que consideramos. Queremos generar salud emocional como manejo responsable de los sentimientos, reconociéndolos, dándoles nombre, aceptándolos, integrándolos y aprovechando su energía al servicio de los valores”*.

5.2.- La importancia de la familia en la práctica físico-deportiva (FAM)

El entorno del alumnado juega un papel muy importante y relevante en su vida. La familia agente socializador, se muestra como modelo de actitudes y hábitos para el niño y la niña. Somos conscientes de la importancia de la familia en la práctica deportiva o no del alumnado. Su vinculación con el ejercicio físico será mayor, si en su casa lo valoran positivamente, principalmente, porque lo motivarán hacia su práctica. Esteve, Musitu y Lila (2005) indicaron en su estudio *“Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales”*, que el clima deportivo y el clima familiar tienen un efecto sobre la motivación hacia la práctica de actividad física, principalmente en chicos. En las opiniones expresadas se manifiesta la implicación de ciertos padres y madres en la actividad física de sus hijos y en la suya personal.

En mi casa salimos los sábados y algunos domingos a correr y hacer juegos, vamos todos mis padres y mis hermanas.

MCI 19 de junio, 2013 (572-573) FAM-UD5

A mi padre le gusta mucho el deporte y jugamos mucho los sábados a todo tipo de juegos, el sabe muchos.

PGA 20 de junio, 2013 (574-575) FAM-UD5

Yo quiero también pasar más horas para jugar con mi gente.

TheCredorGamer X 19 junio, 2013 (564) FAM-UD5

Es muy interesante este video porque se enseña que para tener un buen estado de salud hay que moverse. ¡Me ha gustado mucho! En mi casa hacemos mucho deporte.

MCAP 12 marzo, 2013 (534-535) FAM-UD5

Consideramos muy interesante al respecto, los resultados encontrados por Reigal y Videra (2010) *“Los padres que animaban a practicar, tanto a nivel general como por sexo, generaban un mayor índice de práctica física en sus hijos. Podemos ver como el efecto del ánimo del padre se apreciaba mejor en los chicos y el de las madres en las chicas, aunque en los dos casos las influencias de uno y otro eran muy significativas”*.

Los valores que transmiten las familias a sus hijos son esenciales. Si el padre o la madre tienen una alta estima hacia la práctica deportiva y los estilos de vida saludables, promoverán un espacio de reflexión para que sus hijos comprendan el valor del ejercicio físico y el estilo de vida saludable.

5.3.- Necesitamos más horas de Educación Física (MEF)

En el estudio realizado por Eurydice² muestra que España es uno de los países con menos horas de dedicación al área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria. En ese vagón de cola se encuentran Turquía, Malta y España, las cuales destinan menos de un 4% del horario lectivo para la práctica deportiva y de ejercicio físico en la asignatura de Educación Física. Por el contrario, encontramos países como Francia que destinan un mayor porcentaje de las horas del currículum al área.

Por desgracia para la salud de nuestro alumnado, los distintos organismos educativos no atienden a las peticiones que indican un aumento del número de horas de Educación Física en las aulas. En nuestra Comunidad, se programan dos sesiones que, a raíz de la nueva legislación, no llega ni a la hora.

El alumnado y sus familias están concienciados de que son necesarias más horas de Educación Física y así lo manifiestan en los comentarios recogidos en la actividad del blog digital.

Este vídeo es muy interesante, se debería aumentar el tiempo diario destinado a deporte en el colegio, al igual que existe media hora de descanso obligatorio (recreo) debería existir media hora de Educación Física diaria.

A.C.V.C 14 marzo, 2013 (545-547) MEF-UD5

*Esta muy bien y todos maestro estamos contigo
¡¡¡¡¡NECESITAMOS MAS HORAS DE EDUCACION FISICA¡¡¡¡¡*

JFCG 20 marzo, 2013 (554-555) MEF-UD5

² Desde su creación en 2010, la contribución española a Eurydice, Red europea de información sobre Educación está a cargo de Eurydice España-REDIE, así como la atención al resto de compromisos internacionales de información sobre el Sistema educativo español. El portal web Eurydice España-REDIE es el principal soporte de difusión de todos los trabajos de la Redes española y europea, y de conocimiento de los sistemas educativos.

Un estudio dijo que el deporte aumentaba la capacidad mental como bien dice el video, deberíamos tener todos los días Educación Física.
MCI 13 junio, 2013 (561-562) MEF-UD5

Yo quiero mas horas para poder divertirme y jugar con mis amigos.
AMC 10 junio, 2013 (559) MEF-UD5

Los problemas con el sedentarismo llevan tiempo asentándose en las consultas de los médicos, mostrando distintas patologías. Los índices de sobrepeso y obesidad infantil en España son realmente preocupantes. Alejado de los cánones de belleza y de cualquier discurso que pudiera atisbar algún problema con los trastornos de la conducta alimentaria, resulta muy necesario acometer severas reformas y medidas contra una enfermedad que está creciendo en las sociedades occidentales.

“La importancia de la Educación Física como materia dentro del currículum escolar queda justificada por su función básica de formar ciudadanos y ciudadanas que vivan de acuerdo a un estilo de vida activo y saludable. Los hábitos de salud que permiten consolidar una vida sana, se inician en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria” (González, 2009).

6.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 6.- APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Juego a otros juegos”

“Hay que entender la Iniciación Deportiva como el proceso de enseñanza/aprendizaje seguido por un sujeto para adquirir el conocimiento y la capacidad de ejecución práctica de un deporte, desde que toma contacto con el mismo, hasta que es capaz de practicarlo, con adecuación a su técnica, táctica y reglamento”.
HERNÁNDEZ MORENO, J. (1988).

García-Fogeda (1989), citado por Farfán (2011), define los juegos predeportivos como una *“actividad física de conjunto en la que se combinan elementos técnicos de diferentes deportes, con la aplicación de las reglas fundamentales o modificadas para su realización, su tarea es propiciar el aprendizaje y formación previa a la participación en el deporte”*. Los juegos predeportivos adquieren un gran valor cuando se interrelacionan con otros y, en conjunto, suman el interés por lograr los objetivos planteados.

Son los primeros pasos del alumnado hacia la conquista de las habilidades necesarias para la práctica de un deporte. Encierran multitud de habilidades motrices comunes a varios deportes y sus reglas, algo más complejas en comparación con los juegos, les prepara la comprensión de las normas específicas de cada deporte. Devís y Peiró (1998) indican que *“la naturaleza de los juegos deportivos viene determinada por las reglas del juego, es decir, las reglas marcan los cauces por los que se desarrolla el juego o los aspectos estructurales que darán lugar a su naturaleza”*.

El predeporte o el juego predeportivo, de un modo general y sin focalizar nuestra atención en más aspecto que la finalidad práctica, se puede clasificar en dos grandes tipos. Por una parte, los de carácter genérico que presentan características comunes entre los demás deportes y los de carácter específico que conducen al alumnado a la adquisición y desarrollo de una habilidad específica deportiva (Farfán, 2011).

El carácter globalizador de los juegos predeportivos nos transporta hacia la adquisición de habilidades y destrezas motrices comunes a varios deportes, a la comprensión del reglamento y a la iniciación de los principios tácticos básicos (Torres Guerrero, Arráez, Rivera, Merino y López-Sánchez, 1994).

Entre los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer y practicar juegos predeportivos.**
- **Desarrollar las habilidades básicas y genéricas, tomando conciencia de las propias posibilidades tanto sus deficiencias y como potencialidades.**
- **Mejorar la capacidad coordinativa óculo-pédica y óculo- manual**
- **Valorar la importancia del trabajo colectivo como instrumento hacia la victoria.**
- **Respetar la capacidad motora de los compañeros/as, colaborando para potenciar a los menos hábiles.**
- **Identificar y diferenciar la técnica y la táctica como parte inherente de los juegos y deportes alternativos.**
- **Elaborar las raquetas a partir de material de desecho, tomando conciencia de la importancia de reciclar los residuos.**
- **Colaborar con sus compañeros/as como instrumento de socialización y diversión.**
- **Mejorar su propio concepto motriz, a partir del juego cooperativo.**
- **Desarrollar las capacidades físicas básicas, especialmente la velocidad y la resistencia.**
- **Valorar la capacidad y habilidad de los compañeros/as, respetando y valorando el esfuerzo de cada uno de ellos.**
- **Establecer relaciones de cooperación y oposición respetuosas y saludables.**
- **Conocer y valorar el valor de la socialización, las implicaciones en nuestra vida diaria y la transferencia a nuestra convivencia en la clase de educación física.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

“Hola chavales, después de varias sesiones trabajando los juegos predeportivos, tenemos que elegir el mejor. Para ello, vamos a realizar un comentario al respecto respondiendo a estas preguntas:

- 1- ¿Qué juego predeportivo te ha gustado más: Quema, Pichi, Shutteball, Balón Prisionero, Scoop o Ultimate?**
- 2- ¿Por qué?**
- 3- ¿Crees que cualquier compañero o compañera puede jugar a estos juegos predeportivos? ¿Por qué?**
- 4- ¿Piensas que son necesarios poner en “juego” los valores trabajados en clase de Educación Física (Respeto, colaboración, cooperación y socialización)?”**

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.6a.- Unidad Didáctica: Juego a otros juegos		
CAMPO 6	JUEGO A OTROS JUEGOS	CÓDIGO
CATEGORÍAS	6.1.- Sobre gustos no hay nada escrito	JGU
	6.2.- Todos y todas podemos jugar	JTO
	6.3.- Pongo en juego los valores	JVA

6.1.- Sobre gustos no hay nada escrito (JGU)

El docente busca y selecciona aquellos juegos predeportivos con los que pretende alcanzar los objetivos planteados y, por tanto, no existen aquellos que sean mejor o peor. El único propósito es adaptarlos a las necesidades de enseñanza-aprendizaje y que respondan a las condiciones del propio alumnado.

En el caso que nos ocupa preguntamos al alumnado *¿Qué juego predeportivo te ha gustado más: Quema, Pichi, Shutteball, Balón Prisionero, Scoop o Ultimate?* La respuesta del alumnado como era de esperar es diversa, en función de sus gustos o de sus experiencias, aunque por sus respuestas se decantan en mayor medida por el juego del “pichi”.

El quema. Porque es muy divertido quemarle a los demás.
PGA 11 de abril, 2013 (609) JGU-UD7

El que más me gusta es el scoop, porque es muy divertido.
MCAP 11 de abril, 2013 (613) JGU-UD7

A mí el balón prisionero, porque me gusta moverme y lanzar balones a los demás.
SER 11 de abril, 2013 (629) JGU-UD7

El pichi, es que me ha parecido más divertido.
ALC 11 de abril, 2013 (619) JGU-UD7

El pichi, porque me gusta darle al balón.
BJOO 11 de abril, 2013 (632) JGU-UD7

El pichi, porque es más fácil jugar.
JGS 11 de abril, 2013 (637) JGU-UD7

El pichi, porque me gusta la velocidad que coges al pegarle al balón.
Jennifer López 11 de abril, 2013 (642) JGU-UD7

Todo interés del docente por trabajar y desarrollar juegos predeportivos en el aula es la posibilidad que brindan para el desarrollo de las habilidades y destrezas motoras del alumnado de un modo genérico y la iniciación de aspectos tácticos en el aula. En estas propuestas, el trabajo en equipo es fundamental y adquiere un papel muy relevante como aprenden a jugar juntos con un fin determinado.

6.2.- Todos y todas podemos jugar (JTO)

El planteamiento de juegos predeportivos en el aula tiene como objeto la adaptación de un contenido más complejo a otro más simple que nos permita trasladarlo a nuestras sesiones. En la enseñanza deportiva, todas aquellas alternativas “pre-deportivas”, nos permiten suavizar la dureza del aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices que esconden los deportes. Es un intento de favorecer el aprendizaje, planificando el camino que va desde el juego hacia el deporte. En ese espacio intermedio, plantear actividades predeportivas que son comunes a la iniciación de varios deportes, nos permite alcanzar progresivamente el dominio de aquellas habilidades específicas de un deporte.

Toda modificación realizada tiene que tener presente la meta final: *todo el alumnado debe llegar a la meta, al dominio de las habilidades específicas del deporte*. Por ello, los elementos estructurales de un deporte se ven modificados para dar cabida al nivel de todo el alumnado de clase. En esta línea le preguntamos al alumnado *¿Crees que cualquier compañero o compañera puede jugar a estos juegos predeportivos?*, las respuestas del alumnado son unánimes en sentido afirmativo. Aspecto indicativo del poder integrador del predeporte cuando la finalidad está muy definida: *ayudar y colaborar para la integración real en el aula de todo el alumnado y, principalmente, que el grupo-clase lo perciba como tal*.

Sí, porque todos los compañeros pueden probar a jugar.
MCAP 11 de abril, 2013 (606) JTO-UD6

Sí, porque son fáciles de hacer y de practicar.
ALC 12 de abril, 2013 (614) JTO-UD6

Porque todos somos iguales y podemos practicar estos juegos al estar adaptados a todos.
SER 11 de abril, 2013 (621-622) JTO-UD6

Sí, porque si yo puedo todos pueden.
FJUL 11 de abril, 2013 (634) JTO-UD6

Creo que cualquiera puede jugar, ya que no hace falta ninguna habilidad “especial” (resistencia, fuerza, elasticidad, etc.).
AAM 11 de abril, 2013 (656-657) JTO-UD6

Sí, porque aunque al principio no sepas jugar muy bien, si practicas lo suficiente puedes llegar a practicar estos deportes muy bien.
GS 12 de abril, 2013 (666-667) JTO-UD6

Sí, porque si te lo propones puedes hacer cualquier cosa.
JFCG 17 de junio, 2013 (695) JTO-UD6

Por supuesto que sí, porque aunque no sepas jugar, practicando se aprende.
MGP 17 de junio, 2013 (697) JTO-UD6

6.3.- Pongo en juego los valores (JVA)

La posibilidad del juego como medio de transferencia de valores educativos, nadie la pone en duda, aunque siempre es necesario recordar la importancia de tener claro que ese debe ser nuestro propósito cuando los seleccionados y proponemos en clase. Coincidimos plenamente cuando Torres-Guerrero (2012) indica lo siguiente:

“Para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso. Por tanto habrá que diseñar objetivos, seleccionar contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantear estrategias y orientaciones metodológicas generales para el desarrollo de las prácticas y por supuesto establecer los criterios de evaluación que nos van a permitir una información clara y eficaz del momento en que nos encontramos del proceso”.

Por ello, nos ha parecido de interés formular al alumnado en el blog la siguiente cuestión: *¿Piensas que son necesarios poner en “juego” los valores trabajados en clase de Educación Física (Respeto, colaboración, cooperación y socialización)?*, opiniones relevantes se expresan de manera afirmativa.

Sí, porque hay que respetar a los compañeros y jugar con todos sin discriminación.
MCAP 11 de abril, 2013 (608-609) JVA-UD6

Sí, porque si no, no podríamos jugar juntos.
BJOO 11 de abril, 2013 (626) JVA-UD6

Pienso que el respeto, la colaboración, la cooperación y la socialización son necesarios durante la práctica de los juegos y en la vida en general.
ACVC 12 de mayo, 2013 (686-687) JVA-UD6

Todo lo que tenga que ver con el deporte me gusta mucho, porque si practicamos seremos mejores personas.
AMC 10 de junio, 2013 (689-690) JVA-UD6

Inclinarse por un enfoque más actitudinal del proceso educativo en el aula tiene, a la par que beneficios, una planificación diferente. Los conceptos y procedimientos se subordinan a los valores y actitudes que pretendemos desarrollar e inculcar en nuestro alumnado y, éstos, deben ser visibles para el alumnado. Poco a poco va calando en el alumando, dándole sentido a su participación y juego, buscando la participación colectiva y el respeto, tanto para el docente como para el resto de compañeros y compañeras.

Sí, porque si no, no podríamos hacer actividades juntos y nos pelearíamos, tiene que haber respeto y tampoco se puede jugar sin colaboración, sin cooperación y socialización, como dice el maestro.
Jennifer López 11 de abril, 2013 (645-647) JVA-UD6

Si es necesario para poner en "juego" como dice los valores trabajados en la clase de Educación Física, ya que nosotros ponemos las reglas y así trabajamos el respeto y la colaboración.

AAM 11 de abril, 2013 (656-658) JVA-UD6

Sí, porque para hacer un deporte tienes que tenerle respeto al que te lo enseña, porque gracias a él puedes aprender ese bonito deporte.

JFCG 6 de mayo, 2013 (675-676) JVA-UD6

Nos parecen muy interesantes las palabras de Ramírez de Arellano (2000) cuando comenta que *"el hecho de que el deporte sea un campo dónde coinciden en unas coordenadas espacio-temporales muy limitadas (terreno de juego y duración de los encuentros) unos intereses muy dispares y continuos en el tiempo (deportivos, económicos, individuales, afición...), hace que ese momento concreto se convierta en una olla a presión si no se dispone de una válvula de seguridad que mantenga la competición dentro de los márgenes de seguridad y respeto"*.

7.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 7: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Mira lo que soy capaz de hacer”

“La actividad física en su vertiente recreativa, es un recurso para una vivencia más placentera, comunicativa, creativa y social de nuestras prácticas corporales y en cierta forma puede convertirse en una valiosa herramienta para Educar en y para el ocio”.
TORRES-GUERRERO, J. (1999).

En esta unidad didáctica hemos propuesto al alumnado, dentro de la corriente de juegos y deportes alternativos, la elaboración propia de los materiales de juego que se utilizarán en el aula y que son aptos para la construcción de su tiempo libre y de ocio.

Las actividades que se programan para el aula, no sólo persiguen el logro y la consecución de cualidades motoras o el dominio de habilidades específicas, sino que tienen una clara finalidad de conquistar del tiempo libre del alumnado. Requiere que prestemos atención al carácter lúdico recreativo del área donde se valoran más los aspectos de diversificación por encima de los de especialización. El área debe atender a las necesidades del alumnado por conocer y practicar el mayor número de propuestas físico-deportivas para que pueda valorarlas y trasladarlas a su tiempo libre y de ocio. Si atendemos a los juegos y deportes alternativos, éstos nos establecen un entorno más amplio de trabajo para conseguir mayor participación del alumnado e inclusión de los alumnos y alumnas del grupo-clase. La orientación hacia la mejora de la tarea, sin importar el resultado, nos permite alcanzar valores educativos muy positivos en el alumnado.

Torres-Guerrero y Rivera-García (1994) manifiestan diferentes razones, que aconsejan su inclusión dentro de un programa de Educación Física en Educación Primaria, entre otras señalan:

- ❖ Instalaciones fáciles de improvisar.
- ❖ Materiales y equipos baratos.
- ❖ Clara orientación a la mejora de la salud.
- ❖ Son fáciles de aprender.
- ❖ Nivel homogéneo de iniciación.
- ❖ Coeducativos.
- ❖ Esfuerzos relativamente moderados.
- ❖ Nuevos recursos didácticos educativos.
- ❖ Alternativa a los deportes tradicionales.
- ❖ Múltiples aplicaciones.

Los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer el proceso de elaboración de pelotas de malabares “caseras”.**
- **Elaborar su propio material para la actividad de malabares.**
- **Desarrollar las habilidades motoras genéricas: lanzamiento y recepción, tanto con una mano (hábil y no hábil) como con dos.**
- **Participar en las actividades propuestas mostrando interés y respeto por las mismas.**
- **Respetar y valorar el trabajo desarrollado por el/la mismo/a y por los compañeros/as, mostrando una actitud de colaboración por el aprendizaje.**
- **Valorar la actividad física como un medio activo para mejorar la salud.**
- **Trabajar en equipo, respetando las ideas de los compañeros/as, así como sus propuestas y habilidad.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Las pirámides de la actividad física.

Hola chavales!!! Navegando por la red he encontrado estas dos pirámides de la actividad física. Como ya sabéis, junto al descanso y la alimentación, son los pilares fundamentales para estar en un estado óptimo de salud y condición física.

Comencemos valorando y trabajando la actividad física. En la primera, podemos observar el tipo y la cantidad de actividad física que debemos realizar a lo largo de la semana. Como actividad os propongo que analicemos nuestra actividad física semanal y la comparemos con la expuesta.



Figura VI. 7a: Imagen tomado del blog sobre la pirámide del ejercicio físico

A continuación podemos observar cómo podemos mejorar nuestra actividad física semanal mediante la reflexión de nuestro día a día. Como actividad os propongo que reflexionemos sobre cómo podemos mejorar nuestro planteamiento desarrollado anteriormente.

CADA SEMANA TRATA DE AUMENTAR TU ACTIVIDAD FÍSICA UTILIZANDO ESTA GUÍA



Figura VI.7b: Imagen tomada de la entrada de la actividad

En definitiva, las dos tareas que os propongo son: en primer lugar comparar la actividad física que realizas a lo largo de una semana y la compares con la propuesta en la primera pirámide, haz un comentario indicando tu reflexión. En segundo lugar, piensa como podrías mejorar tu planificación semanal utilizando la segunda pirámide propuesta. Espero vuestros comentarios.

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.7a.- Unidad Didáctica: Mira lo que soy capaz de hacer		
CAMPO 7	MIRA LO QUE SOY CAPAZ DE HACER	CÓDIGO
CATEGORÍAS	7.1.- La práctica físico-deportiva en el tiempo libre	PTL
	7.2.- Tipología de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre	TTL
	7.3.- Reflexiono y tengo buenas intenciones	BIN

7.1.- La práctica físico-deportiva en el tiempo libre (PTL)

La construcción del ocio y el tiempo libre debe formar parte de la estrategia global del área de Educación Física. En el camino que recorren juntos el alumnado y el docente, la transferencia del aula debe contemplar como destino la ocupación del tiempo libre del alumno/a.

Este ímpetu tiene como objetivo crear el estilo de vida saludable donde el ejercicio físico y la salud, en general, es la piedra angular que guía al alumnado en su desarrollo hasta la adultez. No cabe más pretensión que dotar al mismo de la capacidad necesaria para ser autónomo y responsable de sus decisiones, en toda lógica que ser el protagonista del cuidado de su salud. La mejor medicina que puede tener una persona es la prevención y, la actividad física como parte de un estilo de vida saludable, es la mejor herramienta posible.

El alumno y/o la alumna que contempla la práctica de ejercicio físico en su tiempo libre están construyendo su futuro sobre firme pilares. En las respuestas del alumnado podemos comprobar los distintos modos de ocupar el tiempo libre aunque gran parte las opiniones nos manifiestan que realiza mucha actividad física:

*Pero... me parece que sí que tengo vida activa porque tengo el culillo de mal asiento...(jaja)
Y además en la casa de mis abuelos hay ascensor para subir 4 plantas y yo siempre subo las escaleras para ahorrar electricidad. Odio estar sentada mucho rato.*
MAM 6 mayo, 2013 (717-719) PTL-UD7

Yo hago deporte... pero siempre hago algo como sacar al perro o bailar en la Wii. Ba que siempre hago algo aunque no sea mucho...
AAL 6 mayo, 2013 (729-730) PTL-UD7

Maestro yo lo hago casi todos los días.
AAM 6 mayo, 2013 (732) PTL-UD7

Yo hago más de 30 minutos. Yo no necesito mejorar más porque hago mucho deporte.
GHN 8 mayo, 2013 (737) PTL-UD7

Yo hago todo lo que aparece en la pirámide.
FJUL 8 mayo, 2013 (740) PTL-UD7

Yo uso el estilo de vida activo de más de 30 Minutos.
Jennifer López 8 mayo, 2013 (743) PTL-UD7

Yo no hago 30 min, yo hago más porque tengo natación dos días y voy a andar todos los días una hora y media.
LAC 8 mayo, 2013 (761-762) PTL-UD7

*Primera pirámide: Yo al día más o menos hago 30 minutos de ejercicio.
Segunda pirámide: Al máximo hago lo posible.*
PGA 8 mayo, 2013 (766-767) PTL-UD7

Otras opiniones van en sentido contrario, es decir no practican actividad física en su tiempo libre.

Tiene razón maestro, hay que hacer deporte la verdad es que yo hago poco pero voy a intentar hacer más deporte
MAM 19 abril, 2013 (710-711) PTL-UD7

Yo estaba antes en gimnasia rítmica pero por un problema me tuve que quitar un tiempo. Ahora dentro de unos meses me voy a apuntar otra vez. Ahora no hago nada pero dentro de muy poco voy a estar otra vez en gimnasia rítmica.
AMM 18 abril, 2013 (706-707) PTL-UD7

Nuestra propuesta didáctica va encaminada a consolidar la actividad físico-deportiva-recreativa en su tiempo libre y de ocio.

7.2.- Tipología de la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (TTL)

“La actividad física en su vertiente recreativa, es un recurso para una vivencia más placentera, comunicativa, creativa y social de nuestras prácticas corporales y en cierta forma puede convertirse en una valiosa herramienta para Educar en y para el ocio” (Torres-Guerrero, 1999).

La práctica de actividades físico- deportivas son parte del modo de vida y cultura occidental que requiere ser mostrado a las generaciones más jóvenes. Son múltiples las propuestas pero consideramos que este aspecto puede colaborar a atender a la diversidad de intereses y necesidades de nuestro alumnado (Rebollo, 2007).

Las respuestas de nuestro alumnado enfatiza ese carácter diverso:

Maestro yo ya lo he hecho este fin de semana haciendo senderismo fui a nadar y corrido y también he hecho escalada con mis padres y mis hermanos. Esto me ha servido de reflexión porque hacer deporte y comer bien es muy bueno.
JFCG 6 mayo, 2013 (713-715) TTL-UD7

En los scouts siempre hacen muchas caminatas y excursiones y yo me apunto a todas, porque me gusta ir y andar. Así que yo creo que vida activa si tengo.
MAM 6 mayo, 2013 (724-725) TTL-UD7

El deporte que mas suelo hacer es ir en bici. A veces suelo practicar otros deportes pero más bien en tiempo libre.
CLL 6 mayo, 2013 (734-735) TTL-UD7

Yo hago gimnasia rítmica tres horas por semana, también voy a andar y corro.
ALC 8 mayo, 2013 (749) TTL-UD7

No existen unas prácticas físico-deportivas mejores que otras, sino que la idoneidad viene generada por los gustos, aficiones y posibilidades del alumnado.

Yo ando, bailo y corro.
CMRO 8 mayo, 2013 (755) TTL-UD7

Vengo del colegio andando, después voy andando también a voleibol y estoy allí una hora (tres días a la semana) y me voy a mi casa andando. La mayoría de los fines de semana voy con mis primas a pasear con la bici o con los patines.
AGS 8 mayo, 2013 (757-759) TTL-UD7

Yo ando, juego al fútbol y paseo con la bicicleta.
SEB 8 mayo, 2013 (769) TTL-UD7

Maestro yo salgo con la bicicleta los domingos con mi padre y mi hermano. Por que hacer ejercicio es bueno para la salud.
ACVC 8 junio, 2013 (781-782) TTL

7.3.- Reflexiono y tengo buenas intenciones (BIN)

El área de Educación Física, dentro del hecho educativo de la escuela es un espacio vital para promover la reflexión. Debemos enseñar al alumnado a reflexionar de modo habitual y que le conduzca a la toma de decisiones objetivas y críticas. De la lectura reflexiva de la propuesta de las pirámides de la actividad física, el alumnado analiza cual es su situación personal, en ocasiones expresa opiniones autocríticas hacia actividades de ocupación del ocio sedentarias, manifestando también una serie de “*buenas intenciones*”, respecto a una práctica futura mas continuada y duradera.

Yo lo podía mejorar haciendo footing y caminar lejos.
FJUL 8 mayo, 2013 (740) BIN-UD7

Veo un poco la tele y la nintendo. Querría mejorarlo no viendo la tele y dejando las videoconsolas. Y también hacer deportes y actividades de ocio.
Jennifer López 8 mayo, 2013 (745-746) BIN-UD7

Yo voy a intentar mejorar mi actividad física. Gracias por estos consejos.
JAS 8 mayo, 2013 (751) BIN-UD7

Yo mejoraría más mi forma física si no viera tanto la tele.
SEB 8 mayo, 2013 (777) BIN-UD7

Espero aprender más cosas de esta pirámide pero algunas de esas actividades ya las hago, e intentare superarme a mí mismo.
LUC 7 junio, 2013 (779-780) BIN-UD7

En estos últimos años, la OMS ha alertado del riesgo de mortalidad del sedentarismo y la ausencia de actividad física en los hábitos de la población. Esto unido a una alimentación apropiada, asienta un estilo de vida saludable.

8.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DEL CAMPO 8: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “El deporte individual”

“Desde la motricidad básica de fuente filogenética accedemos a los deportes individuales, éstos se basan en las reglas que regulan la competencia de ciertas capacidades específicas del hombre en su relación con el medio ambiente con fin de obtener un rendimiento máximo”.
OLIVERA, J. (2002)

El deporte individual son entendidos por Hernández y Jiménez (2000) como *aquellas situaciones motrices codificadas en forma de autosuperación y competición, resultante de la interacción del individuo con el medio, donde ha de intentar conseguir determinados objetivos con relación a un tiempo, una distancia o unas situaciones técnicas, que pueden ser comparados con los conseguidos anteriormente por el mismo sujeto o con otros, que también intervienen en iguales condiciones”.*

En cierto modo, la lucha del deportista se centra en incertidumbre que genera el medio. En esa línea, Robles (2008) recoge que los deportes individuales *“se encuentran englobados en las llamadas situaciones psicomotrices que son aquellas en las que el individuo actúa en solitario, por lo que la incertidumbre se sitúa en el espacio de acción, y nunca en el adversario o compañero, dado que estos no existen, o bien, tal incertidumbre desaparece, porque tampoco existe en el espacio, ya que éste es estable”.*

Nuestra propuesta de enseñanza de los deportes individuales esconde la pretensión de inculcar valores educativos como la superación o el esfuerzo. Al igual, son una herramienta muy útil para construir parte del ocio y tiempo libre del alumnado. Consideramos muy relevante que disponga de actividades físicas-deportivas donde no necesite un gran número de compañeros/as e instalaciones específicas.

En esta unidad, al margen de que el alumnado adquiera los aprendizajes funcionales necesarios para poder realizar una práctica adecuada de ciertos deportes de carácter individual, seguiremos incidiendo en la relación actividad física-salud, para ello en la propuesta del blog digital hemos incluido informaciones visuales sobre aspectos generales y específicos de alimentación y nutrición adecuada y su repercusión en la salud integral.

Los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer los juegos de pala y raqueta.**
- **Conocer el senderismo como deporte**
- **Conocer el atletismo y las diferentes modalidades que lo componen.**
- **Conocer y trabajar la técnica básica de golpeo y la técnica de carrera en atletismo.**
- **Desarrollar las habilidades genéricas: golpeo.**
- **Desarrollar el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado mediante la propuesta de actividades saludables y respetuosas con el contexto que le rodea.**
- **Mejorar las capacidades físicas básicas del alumnado.**
- **Valorar y respetar el esfuerzo del compañero en las actividades de clase desarrollando el valor de la responsabilidad dentro de un espacio colaborativo de aprendizaje.**
- **Valorar las capacidades de cada uno, mejorando el concepto de sí mismo.**
- **Valorar Los deportes individuales como parte de un estilo de vida saludable.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

“La alimentación es un pilar fundamental para tener un estado óptimo de salud, bienestar y condición física. Hoy vamos a tratar la importancia de llevar una correcta alimentación en nuestra vida diaria.

Los españoles tenemos la mejor dieta alimenticia del mundo, la comida mediterránea, pero poco a poco, la estamos abandonando por la comida rápida o fast food. Esto está empeorando nuestra calidad de vida, así como nuestra salud. Está en nuestra mano cambiar esta tendencia y volver a una dieta apropiada.

Recordar que dieta no es sinónimo de necesitar perder peso, sino de alimentarnos correctamente. Para ello, necesitamos saber lo que el cuerpo requiere para una correcta alimentación. A continuación, vamos a ver dos videos elaborados por alumnos de secundaria donde nos explican los pasos a seguir para una correcta dieta alimenticia”.

VIDEO 1: Somos lo que comemos:

https://www.youtube.com/watch?v=d1cnguBIAK0&feature=player_detailpage



Figura VI.8a: Imagen tomada del video 1 de la actividad

VIDEO 2: Es por tu salud.... decide tú!!!:

https://www.youtube.com/watch?feature=player_detailpage&v=_nteh_su1KA



Figura VI. 8b: Imagen tomada del video de la actividad

Ahora que hemos visto los videos, realiza un comentario sobre lo que has visto: Indicando qué te ha parecido la propuesta visionada y, tu opinión sobre la alimentación que observas a diario.

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.8a.- Unidad Didáctica 8: El deporte individual		
CAMPO 8	EL DEPORTE INDIVIDUAL	CÓDIGO
CATEGORÍAS	8.1.- Alimentación y actividad física, un binomio inseparable para mejorar la salud	AAF
	8.2.- Nos planteamos cambiar nuestros hábitos	CHA

8.1.- Alimentación y actividad física, un binomio inseparable para mejorar la salud (AAF)

El estilo de vida saludable tiene como parte de sus pilares fundamentales la práctica de actividad física y una alimentación correcta. Esta dupla debe configurar gran parte de las finalidades y objetivos del área de Educación Física. La Organización Mundial de la Salud advierte varios factores claves que ponen en peligro la salud de las personas. El análisis detenido nos conduce a determinar un alto porcentaje de ellos, están muy asociados con esos dos pilares. En definitiva, aquellas personas que no cuidan su alimentación y, a la par, no tienen hábitos de ejercicio físico diario, están poniendo en grave peligro su salud. El alumnado en sus reflexiones manifiesta haber entendido claramente el mensaje que se expresa en los videos.

CAMPO 9: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Me expreso y lo comunico”

“un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica, es el arte del movimiento”.
MOTOS, T. (1983).

Nuestras capacidades, cualidades, habilidades y/o destrezas, no sólo se centran en lo funcional, en lo que nos conduce a la práctica deportiva sino que nuestro cuerpo, a través del movimiento puede ser el mecanismo para comunicar y expresar. La escuela se ha centrado, durante años, a potenciar y desarrollar la oralidad y la escritura como medio de comunicación pero olvidamos las posibilidades de expresión del cuerpo mediante otros mecanismos.

En ese espacio, donde el movimiento adquiere el valor que le pertenece, la Expresión Corporal permite al alumnado tomar la consciencia de su cuerpo, de las posibilidades que tiene y, sobre todo, del disfrute del movimiento como ejercicio físico saludable en el área de Educación Física. Así pues, consideramos interesante la reflexión de Arteaga y López (2003) citado por Pérez (2005): *“Los conceptos “expresión” y “educación”, tienen una amplia interrelación entre ellos. Se piensa en la educación como medio ideal de favorecer la “expresión” y además, que la educación tiene en la “expresión” un presupuesto metodológico básico y fundamental donde poder ejercer su función”.*

Entendemos por Expresión Corporal: *“un conjunto de técnicas que utilizan el cuerpo humano como elemento de lenguaje y que permiten la revelación de un contenido de naturaleza psíquica, es el arte del movimiento”* (Motos, 1983). El cuerpo se convierte en el medio de comunicación de la persona, como fuente de expresión y de creatividad.

En esta unidad didáctica planteamos los contenidos de expresión y comunicación corporal, con el objetivo de dar a conocer al alumnado sus posibilidades corporales y crear un espacio de mejora de la autoestima corporal.

Respecto a la propuesta del blog queremos hacer conscientes al alumnado de la necesidad del descanso, de la relajación, de la soltura como un aspecto clave en la mejora de la salud.

Los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Conocer la expresión corporal como parte de la Educación Física escolar.**
- **Desarrollar dramatizaciones junto a los compañeros con el fin de ocupar el espacio de ocio y tiempo libre del alumnado de un modo saludable.**
- **Participar en las actividades propuestas por el profesor de modo activo.**
- **Valorar y respetar el trabajo realizado por los compañeros/as, valorando positivamente las actividades desarrolladas.**
- **Trabajar aquellos aspectos que son significativos para la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado.**
- **Valorar la relajación como aspecto clave en el desarrollo de la salud.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

Descansando, también entreno.

“El tercer pilar fundamental, para tener un estado óptimo de salud, bienestar y condición física, es el descanso. Para que el cuerpo pueda asimilar la actividad física realizada y, nos suponga una mejoría, es necesario dedicar al día momentos de descanso activo y pasivo.

Por descanso pasivo entendemos, aquellos momentos donde no realizamos actividad física. Por ejemplo, dormir o estar sentado. El cuerpo necesita, al menos, ocho horas de sueño continuo para recuperar la energía después de un largo día.

Por descanso activo entendemos, aquellas actividades físicas suaves y que no suponen un esfuerzo para nosotros. Por ejemplo, estirar o pasear tranquilamente por el parque, realizar actividades de relajación, o actividades expresivas. Estas actividades son muy aconsejables días después de un esfuerzo muy intenso. De igual modo, el cuerpo necesita estirar su musculatura a diario”.

Preguntas:

1- ¿Pensáis que descansamos todo lo que se necesita? o ¿Os levantáis con sueño por las mañanas?

2- Qué opinas sobre lo que hemos leído.



Figura VI. 9a: Imagen tomada de la entrada del blog

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.9a.- Unidad Didáctica 9: Me expreso y lo comunico			
CAMPO 9	EL DEPORTE INDIVIDUAL		CÓDIGO
CATEGORÍAS	9.1.- Descanso, poco o mucho, para todos los gustos (DMP)	9.1.1.- Acostarse tarde	DPO
		9.1.2.- Dormir lo suficiente	DSU
	9.2.- La necesidad de recuperar energía		REN

9.1.- Descanso, poco o mucho, para todos los gustos (DMP)

Dormir es un periodo de recuperación para el cuerpo, es un proceso de vital importancia para el organismo. Si observamos el cómputo total de horas al día que invertimos en el sueño, una tercera parte es destinada a los procesos de recuperación del cuerpo humano. La actividad física disminuye sustancialmente mientras que dormimos aunque la actividad cerebral no tanto.

9.1.1.- Acostarse tarde (DPO)

De las opiniones que siguen, podemos apreciar como parte del alumnado se acuesta tarde y no duerme suficiente, por lo que tiene sueño, y ello le perjudica en su rendimiento escolar.

No descansamos mucho. Si me levanto con sueño.
AAM 6 junio, 2013 (901) DPO-UD9

Algunas personas, se pasan levantadas hasta tarde un día de escuela, otras duermen las horas necesarias para estar bien. A mí no me cuesta levantarme temprano, ya que no duermo las horas necesarias.
CLL 7 junio, 2013 (904-906) DPO-UD9

No descansamos todo lo que debemos por eso algunos días me levanto con sueño. Así que si siguiéramos esas normas llevaríamos una vida sana.
ACVC 9 junio, 2013 (915-916) DPO-UD9

No. La mayoría de los niños y niñas nos acostamos más tarde porque vemos la tele por la tarde... Pero no todos. Yo por ejemplo me duermo tarde por que leo jejeje.
AGS 13 junio, 2013 (923-924) DPO-UD9

Yo no me despierto con sueño, me despierto temprano porque no me gusta dormir, pero no me levanto cansada.
LAC 13 junio, 2013 (227-228) DPO-UD9

Yo descanso lo suficiente, pero algunas mañanas me levanto con sueño. Lo que hemos leído nos informa de muchas cosas sobre el descanso.
MCAP 13 junio, 2013 (231-232) DPO-UD9

Yo creo que la mayoría de los niños/as nos levantamos con sueño, como yo
ALC 13 junio, 2013 (934) DPO-UD9

Algunas personas, se pasan levantadas hasta tarde un día de escuela, otras duermen las horas necesarias para estar bien. A mí no me cuesta levantarme temprano, ya que duermo las horas necesarias.
NRG 19 junio, 2013 (989-:991) DPO-UD9

9.1.2.- Dormir lo suficiente (DSU)

Lo lógico y deseable es que el alumnado dedique entre 9 y 10 horas al día a dormir, principalmente, para que los procesos de recuperación se produzcan con normalidad. Recomendaciones como no trasnochar y madrugar son hábitos muy interesantes a trabajar con ellos y ellas en casa. Parte del alumnado manifiesta que duerme suficiente.

Yo muchas veces duermo 6 o 7 horas, pero la mayoría de las veces duermo 8 o 9 horas jeje.
MAM 7 junio, 2013 (910) DSU-UD9

Yo duermo bastante bien porque me acuesto muy temprano !!! a las 9:00!!
OUISSAL DRAUI 19 junio, 2013 (995) DSU-UD9

Si descanso más o menos 10 horas.
ISM 13 junio, 2013 (949) DSU-UD9

Yo descanso aunque a veces estoy cansada porque he hecho mucho ejercicio o porque me he acostado muy tarde.
MGP 17 junio, 2013 (967-968) DSU-UD9

El descanso no está ligado exclusivamente al proceso de dormir. Durante el día, varios los momentos que tenemos que dedicar a recuperar la energía. Después del ejercicio físico, el cuerpo humano debe descansar y reponer la vitalidad. El alumnado debe comprender que descansar no sólo es dormir, sino que después de la práctica deportiva, el descanso está encaminado a volver a la calma el cuerpo.

9.2.- La necesidad de recuperar energía (REN)

Dormir es un proceso necesario e ineludible para todas las personas. Se puede considerar como una necesidad fisiológica del cuerpo y, como mencionábamos anteriormente, una parte de nuestro tiempo lo invertimos en descansar (Fernández, Garrido y Serrano, 2003). La ausencia del descanso necesario y, sobre todo, la falta de sueño pueden ser terrible para el normal funcionamiento de nuestro cuerpo. Son múltiples problemas que se pueden derivar del incorrecto descanso diarios. El alumnado es consciente de ello y así lo expresa en los comentarios del blog.

Es verdad maestro porque si no dormimos no descansamos nos faltan fuerzas o energía, que descanséis jajajajaja.

LOL 7 junio, 2013 (908-909) REN-UD9

Algunas veces o casi siempre me levanto con sueño jaja, hay que dormir lo necesario para estar con energía.

AMM 11 junio, 2013 (918-919) REN-UD9

Que hay que descansar mucho, si no podríamos quedarnos sin energía.

AGS 13 junio, 2013 (925) REN-UD9

Yo descanso mucho pero luego la energía las gasto jugando.

GHN 13 junio, 2013 (953) REN-UD9

El alumnado es consciente de la importancia del descanso por la noche. Dormir es una necesidad para recuperar el equilibrio corporal y los alumnos y alumnas conocen ese aspecto. Algunos de ellos apuntan a la recuperación de energía, otros ya saben que no descansan lo suficiente.

No, nunca descansamos todo lo que queremos si te levantas cuando tu quisieras es que de verdad as descansado cuanto tú has querido.

JFCG 17 junio, 2013 (964-965) REN-UD9

Es necesario dormir mucho, porque así, tendremos más energía.

MGP 17 junio, 2013 (969) REN-UD9

Maestro pienso que si no descansáramos adecuadamente no podríamos tener suficientes energías para hacer las cosas que tenemos que hacer diariamente jajajaja.

LECG 19 junio, 2013 (973-974) REN-UD9

“El sueño de los niños, al igual que el de los adultos, es una función fisiológica que puede alterarse.... El sueño es un proceso cíclico que se repite en períodos de 24 horas y lógicamente las repercusiones del mal dormir se aprecian durante el día” (Estivill, 2002).

CAMPO 10: APORTACIONES DEL ALUMNADO A LA UNIDAD DIDÁCTICA: “Nos vamos de vacaciones”

“El desarrollo de habilidades reflexivas casi siempre se ha considerado exclusivo de asignaturas como las matemáticas, las ciencias experimentales y las humanidades, entre otras. Sin embargo, las actividades físicas enfocadas metodológicamente como situaciones problemáticas y mediante un sistema de tareas cognitivo-motrices resultan ideales para favorecer la comprensión, la reflexión y el aprendizaje cooperativo”.
LÓPEZ, A. (2003)

Reflexionar es el primer paso intencional para entender la razón de lo que sucede. Meditar, madurar, repasar o cavilar son sinónimos de un concepto que engloba más que la acción aislada de un individuo. Es probablemente, el mejor ejercicio para conocerse a uno mismo. El proceso de dialéctico que se inicia cuando damos rienda a nuestra mente, nos conduce a determinar con atención y cuidado todo aquello que ha acontecido sobre algún aspecto. En ese respecto, Blández, 1996) considera que reflexionar es *“un modo de pensar que implica profundizar, analizar, estudiar, meditar... sobre “algo” detenidamente, con atención, con cuidado...”* Pero, ¿somos suficientemente conocedores de la necesidad de plantear actividades de reflexión al alumnado?

En el ámbito educativo, por lo general, se plantean actividades para mejorar los procesos de reflexión del alumnado aunque se identifican dentro de las áreas del conocimiento cercanas a las Ciencias y las Matemáticas. Esto es un error grave, el proceso de reflexión es una actividad transversal a todas las áreas de conocimiento porque permite desarrollar personas con capacidad crítica que valoran y evalúan constantemente el conocimiento que adquiere, sus propios actos y las consecuencias de las decisiones que toman.

Consideramos que el ámbito educativo es un espacio muy interesante para desarrollar y planificar actividades que motiven al alumnado a reflexionar sobre lo que aprende y las actuaciones a realizar. En el área de Educación Física, el proceso de reflexión es muy importante. Cuando el alumnado repasa su práctica o piensa sobre la aplicación del conocimiento trabajado, se ponen en marcha y desarrollo sus Competencias Básicas, sobre todo, la relativa a la Autonomía y la iniciativa personal.

Los procesos de evaluación son la demostración de la idoneidad de la reflexión. A partir de las evidencias evaluativas, el docente piensa y ajusta si el alumnado ha alcanzado los objetivos previstos.

Nos parece de gran importancia que el alumnado participe en la evaluación de su aprendizaje, a través de un proceso reflexivo sobre lo realizado durante el curso y que le conduzca a valorar la evolución durante el curso.

Nos planteamos en esta unidad didáctica final, que el alumnado reflexione sobre lo aprendido, y valore tanto sus aportaciones en el blog, como el desarrollo de los contenidos y las actividades llevadas a la práctica. Y como reflexión final, le pedimos al alumnado que valore la asignatura de Educación Física, sus aportaciones y sus aprendizajes.

Los objetivos más relevantes que nos hemos planteado alcanzar en el desarrollo de esta Unidad Didáctica, señalamos:

- **Repasar y valorar el trabajo realizado durante un curso escolar.**
- **Reflexionar acerca de las aportaciones que la educación Física les ha hecho durante el curso.**
- **Conocer test básicos para su edad que les permitan medir su condición física.**
- **Valorar la importancia de conocer su condición física como instrumento para mejorar su salud.**
- **Conocer y practicar el voley playa como deporte recreativo para la ocupación del ocio y el tiempo libre.**
- **Disfrutar de las actividades cooperativas junto a los demás compañeros/as.**
- **Valorar el voleyplaya como recurso para la ocupación del ocio y el tiempo libre.**

Como actividades complementarias y de participación en el blog, proponemos al alumnado que manifiesten sus opiniones en relación con la siguiente información proporcionada por el profesor:

**Hola chavales!!! Me gustaría que me escribieran unas líneas contando su opinión sobre las actividades realizadas a lo largo del curso, tanto de las fichas del dossier como de las actividades de clase.
Espero vuestras opiniones**

De sus opiniones expresadas en el Blog para este campo hemos establecido las siguientes categorías para su análisis:

Tabla VI.10a.- Unidad Didáctica: Nos vamos de vacaciones		
CAMPO 10	¡NOS VAMOS DE VACACIONES!	CÓDIGO
CATEGORÍAS	10.1.- Valoro lo aprendido en el portafolio	VBL
	10.2.- Valoro las actividades	VAC
	10.3.- Valoro la asignatura de Educación Física	VEF
	10.4.- Adiós con el corazón	ACO

10.1.- Valoro lo aprendido en el portafolio (VBL)

Los cambios culturales y, por tanto, los educativos comienzan a estar vinculados al desarrollo de las nuevas tecnologías. Este dinamismo obliga a poner en juicio crítico los roles y papeles que se ejercen desde la educación (Aznar y Soto, 2010). Nuevos objetivos planteados y las nuevas metodologías que crecen en torno a nuevos conceptos educativos, conllevan nuevas formas y modos de valorar y evaluar el proceso educativo.

El uso del portafolio y el blog digital como herramienta de evaluación han sido valorados positivamente por el alumnado. Conocedores de la importancia de su valor, son consciente que ha desarrollado y construido su propio conocimiento que les será útil en el futuro.

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.
AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Me ha parecido muy interesante y muy divertido es muy chulo el blog.
DGC 16 junio, 2013 (1007) VBL-UD10

Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.
SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10

Las fichas del dossier me han ayudado mucho y las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más. Tanto las fichas como las actividades nos ayudaran mucho para el año que viene. Cuando llegemos al instituto y nos hablen de todo eso, nosotros ya lo sabremos lo que hay que hacer.
MCA 17 junio, 2013 (1038-1041) VBL-UD10

El dossier está bien para trabajar sobre todo los conocimientos. El dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto el autoestima, etc....
JGS 19 junio, 2013 (1051-1052) VBL-UD10

Todas las actividades me han parecido geniales, el dossier ha estado muy bien, porque aparte de jugar, también hemos trabajado el respeto,... ¡Y muchas cosas más!
MGP 24 junio, 2013 (1055-1056) VBL-UD10

El desafío que se plantea en la Educación ante la inclusión y enseñanza de las TIC en el aula es grande pero, más si cabe, cuando se trata del área de Educación Física que tradicionalmente se ha considerado, ciertamente, opuesta al concepto de tecnología- sedentario.

10.2.- Valoro las actividades (VAC)

Consideramos muy interesante las palabras de Romero (1998), cuando indica que al concretar algún contenido de aprendizaje esto “se efectúa mediante las actividades motoras como el mayor nivel de concreción de lo que queremos enseñar en Educación Física. La actividad motriz concretada mediante la tarea, se materializa en un ejercicio o en un juego de aprendizaje”. Al alumnado le gustan mucho las actividades que hemos llevado a cabo durante el curso, valorando muy positivamente la diversidad y originalidad de las mismas.

Las pruebas chulísimas, los juegos geniales, las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!
MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

A mí me ha encantado todo, los juegos han estado muy entretenidos, sobre todo las excursiones de senderismo.
AAL 17 junio, 2013 (1024-1025) VAC-UD10

Mi opinión es que todas las actividades que hemos hecho han sido estupendas. Me ha encantado participar en el blog.
Jennifer López 17 junio, 2013 (1030-1031) VAC-UD10

A lo largo del curso hemos practicado muchas cosas como jugar al voleibol, baloncesto, malabares... Hemos aprendido a mejorar en deportes.
GHN 17 junio, 2013 (1032-1033) VAC-UD10

Maestro me has gustado mucho todas las excursiones que hemos hecho en grupo todas las clases.
SH. 19 junio, 2013 (1064-1065) VAC-UD10

Todas las experiencias que se viven en el aula y fuera de ella relativa a las sesiones del programa han sido valoradas muy positivamente por el alumnado. Este hecho promueve que el alumnado vaya conformando actitudes positivas alrededor del área y que éstas supongan conductas y hábitos de vida saludable, porque las consideren satisfactorias y de pleno disfrute. Al igual, son lo suficientemente significativas para que el alumnado tome conciencia de la importancia de la salud y el beneficio de la actividad física diaria.

10.3.- Valoro la asignatura de Educación Física (VEF)

La motivación intrínseca del área permite al docente planificar actividades de gran valor para el alumnado. El movimiento y la diversión son dos aspectos muy presentes en los niños y niñas del colegio. Estas acciones engloban los principales deseos del alumnado cuando entran en el colegio. El alumnado interacciona, principalmente moviéndose, con el resto de iguales y tiene como objetivo divertirse.

El movimiento y la diversión se hacen patente en nuestro planteamiento, como esencia de nuestra área, que determina una alta motivación y participación del alumnado. Al igual, manera ampliamente mayoritaria, valora muy positivamente la asignatura de Educación Física, sobre todo la metodología seguida en este curso.

Este año ha sido la mejor Educación Física que he tenido desde primero!!!!
MAM 17 junio, 2013 (1013) VEF-UD10

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros y de la importancia de la Educación Física del maestro.
JFCG 17 junio, 2013 (1021-1022) VEF-UD10

Me ha gustado mucho este curso, ha sido el mejor, me he divertido mucho este año.
FA 19 junio, 2013 (1051) VEF-UD10

Todas las actividades de Educación Física han sido muy divertidas y el dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto, la autoestima, etc....

AGS 19 junio, 2013 (1054-1055) VEF-UD10

Me ha encantado todo el curso me gustaría repetirlo en 1º de la ESO.

NRG 19 junio, 2013 (1081) VEF-UD10

Todos estas vacaciones hay que entrenarse para ser mejores con la Educación Física que hemos aprendido.

MFR 17 junio, 2013 (1019-1020) VEF-UD10

10.4.- Adiós con el corazón (ACO)

El docente es un referente para el alumnado. Es un agente significativo para ellos y ellas. Durante los años de escolarización, el alumnado contempla la figura del docente como el modelo a seguir. Copia y aprende todo aquello que le resulta atractivo y que considera como bueno. Por eso, los valores y actitudes que se esconden en el currículum oculto del docente son relevantes y de interés dentro de la reflexión del propio docente.

Como maestro soy consciente de esto y utilizo el modelado como proceso de aprendizaje a través de la observación de nuestra conducta en el aula. Tanto los valores y actitudes que presento en el aula son examinados con cuidado.

El alumnado después de varios años juntos, percibe con tristeza el final de su etapa en Educación Primaria, vislumbra el comienzo del próximo curso en un nuevo centro de Educación Secundaria y las despedidas siempre son tristes. El orgullo que se siente después de leer sus expresiones, alcanza de sobra todo el esfuerzo y dedicación hacia ellos. Probablemente, no existirá otra profesión donde el verdadero valor de tus acciones se determine en algo tan inmaterial, como el cariño infinito y puro del alumnado, hacia su MAESTRO.

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros.

JFCG 17 junio, 2013 (1022) ACO-UD10

Maestro, espero que nos volvamos a ver pronto.

AAL 17 junio, 2013 (1026) ACO-UD10

A mi me parece genial porque ya nos vamos al instituto pero también me da pena, porque ya no tendremos al maestro ni a los mismos compañeros.

L.L.M 19 junio, 2013 (1067-1068) ACO-UD10

Me da mucha pena, porque ya nos vamos al instituto y no tendremos al maestro.

MGP 24 junio, 2013 (1074) ACO-UD10

Y a mí también me da mucha pena maestro ojala vinieras con nosotros al instituto.

MGP 24 junio, 2013 (1077) ACO-UD10

Al despedirme del alumnado, con un nudo en la garganta no puedo nada más que recordar las notas de esa canción nostálgica universal que dice: *Adiós con el corazón, que con el alma no puedo. Al despedirme de ti, al despedirme me muero...* siempre guardaré un recuerdo entrañable de estos chicos y chicas, en ese recóndito lugar dónde se cobijan los buenos recuerdos, y aunque no estemos juntos, siempre nos hablaremos con el lenguaje del corazón.

CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO VIII

INTEGRACIÓN METODOLÓGICA. PROCESO DE TRIANGULACIÓN

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

1.1.- Integración metodológica en el objetivo específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación

1.1.1.- Modelo teórico en el que se apoya nuestro programa de intervención

1.1.2.- Conocimiento del entorno

1.1.2.1.- Personal

1.1.2.2.- Familiar

1.1.2.3.- Entorno sociocultural

1.1.2.4.- Entorno escolar

1.1.2.5.- Entorno ambiental, meteorológico

1.1.2.6.- Entorno virtual

1.1.3.- Establecer el diagnóstico

1.1.4.- Planteamiento, ejecución y evaluación del programa de intervención

1.1.4.1.- ¿Para qué enseñar? Objetivos y contenidos del programa de intervención

1.1.4.2.- ¿Cuándo enseñar? Organización y secuenciación de contenidos

1.1.4.3.- ¿Cómo enseñar? Establecer los estilos de enseñanza en general y su utilización en la puesta en acción

1.1.4.3.1.- Estilos tradicionales empleados

1.1.4.3.2.- Estilos que implican cognitivamente al alumnado

1.1.4.3.3.- Estilos que fomentan la creatividad del alumnado

1.1.4.4.- ¿Cómo y Cuándo evaluar?

1.1.4.4.1.- La evaluación del alumnado

1.1.4.4.2.- La evaluación del profesor

1.1.5.- Instalaciones, material, medios y recursos a utilizar

1.1.5.1.- Las instalaciones

1.1.5.2.- El material, los medios, los recursos para la práctica

1.1.5.3.- Los recursos escritos, visuales y virtuales

1.1.6.- La evaluación del programa de intervención

1.2.- Integración metodológica en el objetivo específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación

1.2.1.- Las actividades físicas organizadas en el programa de intervención

1.2.1.1.- El Juego como actividad física organizada en el programa de intervención

1.2.1.1.1.- El juego como procedimiento metodológico

1.2.1.1.2.- El juego como contenido

1.2.1.2.- El Deporte como actividad física organizada en el programa de intervención

1.2.1.2.1.- Deportes individuales

1.2.1.2.2.- Deportes colectivos

1.2.2.- Aportaciones de las actividades físicas organizadas a la construcción de la imagen corporal, a la autoestima y al autoconcepto físico

1.2.2.1.- Las actividades físicas organizadas del programa de intervención y su relación con la imagen corporal

1.2.2.2.- Las actividades físicas organizadas del programa de intervención y su relación con la autoestima y el autoconcepto físico

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS

2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.

2.1.1.- Percepción de la imagen corporal

2.1.2.- Satisfacción e insatisfacción con la imagen corporal

2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención

2.2.1.- Evolución de la autoestima

2.2.2.- Evolución del autoconcepto físico

2.2.2.1.- Subdominio de la fuerza, la condición física y cualidades motoras.

2.2.2.2.- Subdominio de la habilidad motriz en relación con la actividad física

2.3.- Integración metodológica en el objetivo específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal

2.3.1.- Evolución del índice de Masa Corporal

2.3.2.- Evolución de la composición corporal

2.3.3.- Evolución de la Condición Motora

2.3.3.1.- Las pruebas de fuerza

2.3.3.2.- La prueba de resistencia cardiovascular (Course-Navette)

2.3.3.3.- La prueba de coordinación en desplazamiento

2.3.3.4.- La prueba de velocidad-agilidad (5x10)

2.3.3.5.- La prueba de flexibilidad (Test de Wells)

2.4.- Integración metodológica en el objetivo específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, el IMC y la composición corporal del alumnado participante en la investigación

2.4.1.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico

2.4.1.1.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal y la autoestima

2.4.1.2.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal y el autoconcepto físico

2.4.1.2.1.- Condición física & autoconcepto físico

2.4.1.2.2.- Habilidad / competencia deportiva

2.4.1.2.3.- Atractivo físico

2.4.1.2.4.- La fuerza

2.4.2.- Relación entre el IMC y la composición corporal

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Integración metodológica en el objetivo específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales

- 3.1.1.- El programa de intervención y las competencias básicas y específicas
 - 3.1.1.1.- Aportaciones del programa de intervención a las competencias básicas
 - 3.1.1.1.1.- Competencia en comunicación lingüística
 - 3.1.1.1.2.- Competencia matemática
 - 3.1.1.1.3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
 - 3.1.1.1.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital
 - 3.1.1.1.5.- Competencia social y ciudadana
 - 3.1.1.1.6.- Competencia cultural y artística
 - 3.1.1.1.7.- Competencia para Aprender a Aprender
 - 3.1.1.1.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal
 - 3.1.1.2.- Aportaciones del programa de intervención a la competencia motriz
 - 3.1.1.2.1.- Enseñamos y aprenden “saberes”
 - 3.1.1.2.2.- Enseñamos y aprenden “saber hacer”
 - 3.1.1.2.3.- Enseñamos y aprenden “saber ser y saber estar”
- 3.1.2.- Influencia del programa de intervención sobre los temas transversales
 - 3.1.2.1.- Educación para la Salud
 - 3.1.2.1.1.- Hábitos saludables
 - 3.1.2.1.2.- La actividad física orientada a la salud
 - 3.1.2.2.- Educación Ambiental
 - 3.1.2.3.- Educación del consumidor
 - 3.1.2.4.- Educación para la Igualdad de los géneros
- 3.1.3.- Influencia del programa de intervención en la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado
 - 3.1.3.1.- Amistad
 - 3.1.3.2.- Afán de superación
 - 3.1.3.3.- Autonomía
 - 3.1.3.4.- Compañerismo
 - 3.1.3.5.- Cooperación / Colaboración
 - 3.1.3.6.- Creatividad
 - 3.1.3.7.- Diversión / Alegría
 - 3.1.3.8.- Esfuerzo

3.1.3.9.- Respeto

3.1.3.9.1.- Respeto a las normas que organizan la convivencia

3.1.3.9.2.- Respeto a las personas

3.1.3.10.- Responsabilidad

3.1.3.11.- Socialización

3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado

3.3.1.- El clima de clase en Educación Física

3.3.1.1.- Clima de clase positivo

3.3.1.2.- La resolución de conflictos

3.3.1.3.- Relaciones profesor-alumnado

3.3.1.4.- Relaciones entre el alumnado

3.3.2.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física

3.3.3.- Influencia de la Educación Física escolar en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico

“La extensión del concepto triangulación a las ciencias sociales implica, en consecuencia, que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor será la fiabilidad de los resultados finales”.
OPPERMANN, M. (2000).

El inicio de toda investigación comienza con el planteamiento de las directrices metodológicas necesarias para conocer de qué modo y cómo, se recogerán los datos y se analizarán posteriormente. Esta decisión es un deber inicial para cualquier investigador/a y, no exenta de debate, supone adquirir el compromiso por los criterios que configuran cada perspectiva. En ese sentido, el debate ha existido entre los planteamientos cualitativos frente a los cuantitativos. En Ciencias Sociales es habitual observar la mezcla de ambos, en un intento de dotar de mayor fiabilidad a las conclusiones aportadas (Callejo, 1998). Por tanto, la sinergia de ambos planteamientos, hasta la fecha enfrentados, nos establece un espacio nuevo de trabajo que adquiere mayor fuerza y utilización en el ámbito de la investigación.

La triangulación parece tener sus orígenes en el ámbito de la navegación, topografía y la lógica castrense según apunta Cea D’Ancona (1998) pero, en lo que nos acontece a nuestro objeto de investigación, Sabiote, Pozo y Gutiérrez (2006) indican que son los trabajos de Campbell y Fiske (1959), los primeros intentos donde se proyectó la triangulación en el ámbito de la investigación social. Para los autores, la triangulación en el campo de la Educación consiste *“en una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales”*. Por otra parte, consideramos que los trabajos de Denzin (1975) pueden ser los primeros planteamientos amplios en el ámbito.

Atendiendo a la literatura existente, triangular en el ámbito de las Ciencias Sociales es un proceso que permite dotar de significado a la investigación, tomando las ventajas de cada enfoque (cualitativo y cuantitativo) y adquiriendo el compromiso por la fiabilidad de los resultados finales. Consiste en la utilización de varios instrumentos que se complementan y permiten, en el campo de la investigación educativa, comprender el *por qué* de los datos obtenidos. Así, se articula un sistema robusto que nos aleja de las críticas en la utilización de un único enfoque de investigación.

De las distintas propuestas de Denzin (1970; 1975) nos inclinamos por la *triangulación de datos*. Entendida como el modelo de combinación de diferentes herramientas e instrumentos

de recogida de datos para poder contrastar las tendencias y las posibles relaciones entre datos de corte cualitativos y cuantitativos.

A lo largo de este trabajo de investigación, hemos mostrado los resultados obtenidos en las diferentes variables de estudio tras la aplicación del Test de Siluetas Corporales, determinación del IMC y composición corporal, así como los resultados de las pruebas físicas, y que han sido expuestos en el Capítulo IV, así como los datos de los cuestionarios pasados al alumnado, al tiempo que hemos ofrecido un extracto de las opiniones, percepciones y creencias, expresadas por el profesor de Educación Física en su diario, y expuestas en el en el Capítulo VI. También se han integrado las opiniones expresadas por el alumnado en su blog digital. En este capítulo VIII, tratamos de destacar aquellos resultados que consideramos más significativos, independientemente de la técnica empleada, contrastándolos, comprobándolos y validándolos con la otra técnica, es decir, realizamos una discusión sobre los resultados obtenidos, mediante la comparación de los datos cuantitativos y cualitativos que a nuestro juicio son más relevantes.

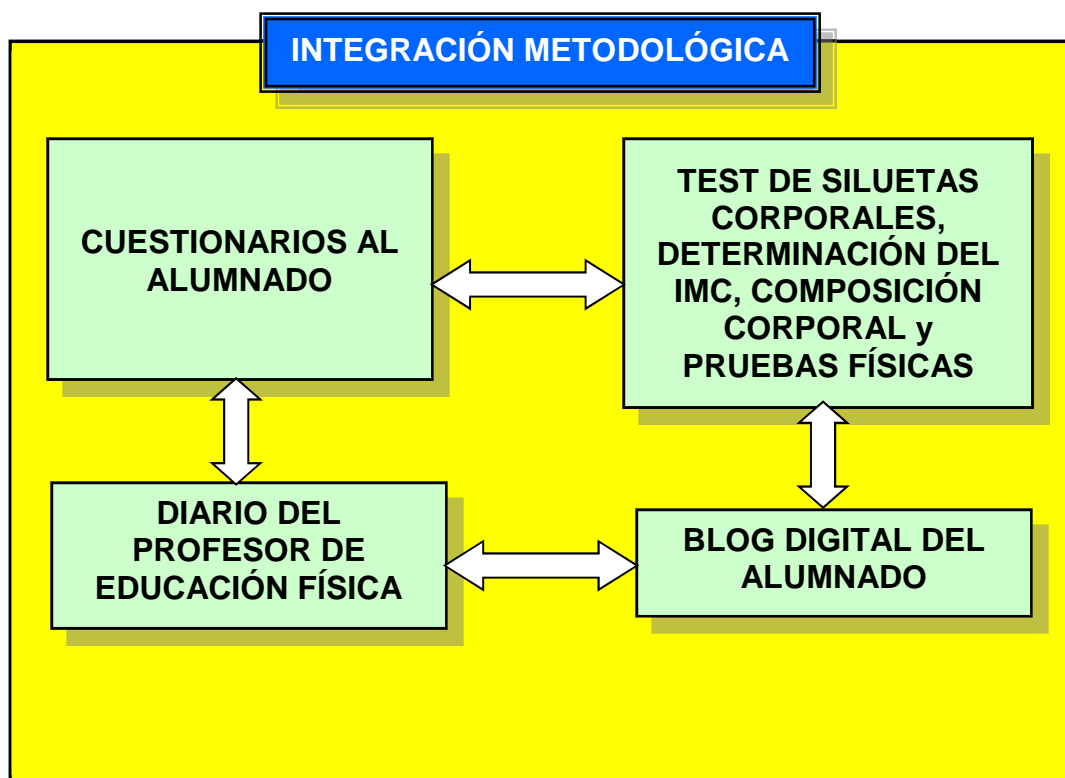


Figura VIII.0a. Imagen-esquema de la Integración Metodológica

El procedimiento a seguir nos conduce a confrontar y comprobar en qué medida se ha cubierto el objetivo que planteamos en cada apartado desde los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos cualitativos y cuantitativos expresados en los capítulos anteriores. Posteriormente, tomamos los resultados de la triangulación, realizamos una discusión con diversas investigaciones nacionales e internacionales y, finalizamos el proceso, realizando un cuadro resumen sobre las indicaciones más relevantes encontradas.

1.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

“Un programa es una secuencia de actividades planificadas que, partiendo de un análisis de necesidades en el contexto, sirve a unos objetivos, implica una temporalización, compromete a unos responsables de llevarla a cabo, supone la búsqueda y elaboración de unos materiales y recursos y finaliza con una evaluación de la misma”.
BOZA-CARREÑO, A (2001).

El autoconcepto y la autoestima son dos nociones teóricas de vital importancia para el desarrollo del individuo (Esnaola, 2008; Guillén y Ramírez, 2011; Rodríguez y Caño, 2012; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Videra y Reigal, 2013). No presenta un desarrollo lineal y se pueden distinguir varias fases importantes (Gurney, 1988). Para este autor, desde el nacimiento hasta la entrada en el sistema educativo, el niño configura su autoconcepto desde el punto de vista de la existencia. Poco a poco, va tomando conciencia de sí mismo. Posteriormente y, hasta los 12 años aproximadamente, el conocimiento de sí mismo se externaliza. El niño/a comienza a configurar su autoconcepto desde referentes externos, siendo la escuela y la familia, los contextos donde habita y por tanto, muy significativos para ellos (Rodríguez y Caño, 2012). En cierto modo, este periodo es el más importante porque durante el mismo, se configuran aspectos de su personalidad para el resto de su vida. Pasada este periodo, el desarrollo del autoconcepto se inclina hacia un proceso interno, donde el chico/a reconfigura el conocimiento de sí mismo desde fuentes que emanan de él y de su reflexión.

La escuela no puede quedar al margen de lo que acontece al respecto, durante los años de escolarización el alumnado establece y configura su personalidad y encuentra en ella, un agente significativo. En ese sentido, el estudio que hemos realizado tiene el carácter educativo necesario para articular la investigación en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del área de Educación Física y, específicamente, en tratar los aspectos relacionados con el autoconcepto físico, la autoestima, la percepción corporal y la condición física salud del alumnado, buscando la mejora y desarrollo positivo de los mismos en el seno de la escuela.

Boza-Carreño (2001) señala que existen tres modelos básicos de intervención: clínico, de consulta y de programas, en nuestro caso nos ha parecido más apropiado utilizar la intervención por programas. Así, entendemos que un programa de intervención que tiene como

principal objetivo la mejora de la percepción corporal, de la autoestima y el autoconcepto físico es una secuencia de actividades planificadas que, “*partiendo de un análisis de necesidades en el contexto, sirve a unos objetivos, implica una temporalización, compromete a unos responsables de llevarla a cabo, supone la búsqueda y elaboración de unos materiales y recursos y finaliza con una evaluación de la misma*” (Boza-Carreño, 2001). Por tanto, la evaluación de necesidades debe partir un buen programa, para dar respuesta real a lo que se demanda.

Consideramos que el programa de intervención es nuestra variable independiente del estudio, como así se indica en el capítulo de metodología, convirtiéndose en una herramienta para conocer las posibilidades del hecho educativo frente a las nociones atendidas en el área de Educación Física.

Tomando la investigación de Torres-Guerrero (2002), desde el análisis del modelo personalista de Wandzilack y posterior estudio del modelo ecológico de Gutiérrez (1995), plantea un nuevo paradigma educativo denominado *Educativo-Ético-Ecológico*, donde el entorno es considerado principio didáctico y persigue la educación en valores, dentro y a través, de la práctica lúdico-deportiva. Este modelo ha sido aplicado en diferentes investigaciones (Collado, 2005; García-Pérez, 2011; Marín-Regalado, 2007; Torres-Campos, 2008) con modificaciones y adaptaciones correspondientes, en función del entorno dónde se han llevado a cabo.

De este primer objetivo general, se derivan dos objetivos específicos que tienen como finalidad analizar y discutir cómo se ha diseñado el programa de intervención, cómo se ha llevado a cabo y cómo se ha evaluado. Con esa finalidad hemos tomado como referencia la propuesta de Torres-Guerrero (2002) que plantea los siguientes aspectos a tener en cuenta a la hora del diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención con intencionalidad de mejora de valores, y actitudes individuales y sociales. Para este autor la estructura del proceso sería la siguiente:

- a) Partir de un modelo teórico
- b) Conocimiento del entorno
- c) Establecer el diagnóstico
- d) Diseñar el programa de intervención
 - i. Plantear objetivos
 - ii. Secuenciar y organizar los contenidos
 - iii. Proponer la metodología y estilos de enseñanza a utilizar
 - iv. Establecer los criterios de evaluación
- e) Determinar las instalaciones, medios y recursos a utilizar en el proceso
- f) Evaluaciones continuadas
- g) Conclusiones-retroalimentación del proceso

El modelo de Torres-Guerrero (2002), considera a la educación en su doble dimensión: individual y social. Por una parte, es un proceso individual donde el niño/a reacciona ante los estímulos de su entorno (familia y escuela, principalmente) con la finalidad propia del hecho educativo y por otro, es un proceso de interacción con el resto de personas.

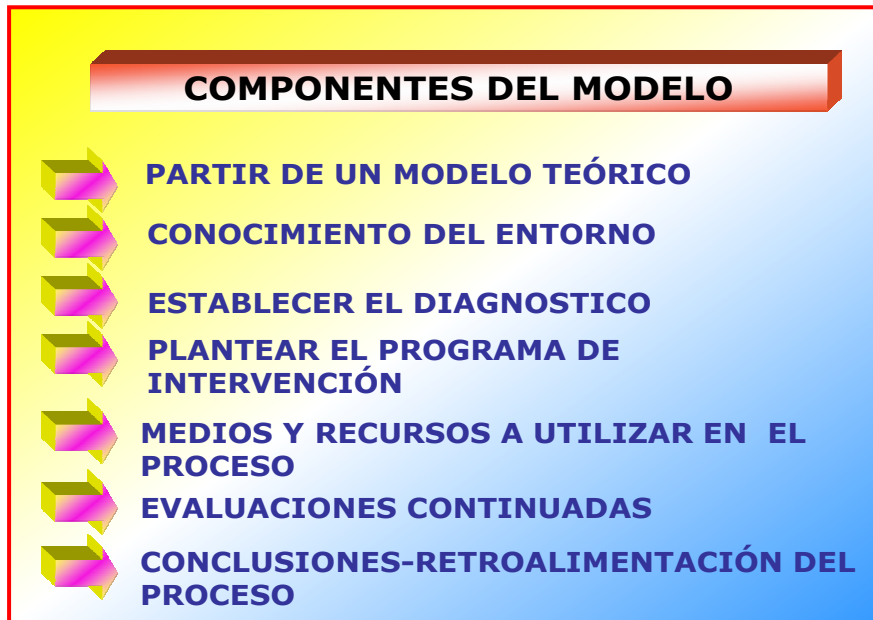


Figura VIII. 1a. Imagen-esquema de la estructura del proceso según Torres-Guerrero (2002)

Este objetivo General A, lo hemos concretado en dos objetivos específicos, que han sido enunciados como sigue:

- Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación y
- Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.

1.1.- Integración metodológica en el Objetivo específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación.

Con el proceso de integración metodológica respecto a este objetivo, pretendemos conocer el proceso de diseño del programa de intervención, su puesta en acción y la evaluación de los diferentes elementos curriculares que lo conforman.

Aporta información para verificar la consecución de este objetivo el ítem, IV.40: *Me gusta la Educación Física*, así las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, y por el profesor de Educación Física a través de su diario.

1.1.1.- Modelo teórico en el que se apoya nuestro programa de intervención

Nuestro programa de intervención se apoya en el modelo teórico de Torres-Guerrero (2002), como se ha expuesto anteriormente y se denomina paradigma educativo-ético-ecológico, donde el entorno es considerado un principio didáctico y persigue la educación en valores, dentro y a través, de la práctica lúdico-deportiva.

1.1.2.- Conocimiento del entorno

Debemos atender al entorno sociocultural, ya no sólo como un fragmento de nuestro estudio o un recurso pedagógico, sino como una parte esencial de la vida del alumnado. Los elementos que lo forman tienen su propio carácter, personalidad y, sobre todo, constituyen un espacio de aprendizaje del alumnado. Los valores, las personas y las experiencias que se viven en él, se configuran como pieza clave del aprendizaje del alumnado. En cierto modo, son parte del activo educativo de nuestros alumnos y alumnas

En nuestro programa de intervención hemos analizado el entorno personal, familiar, escolar, cultural y social en el que se desenvuelve el alumnado.

1.1.2.1.- Personal

El análisis de la edad del alumnado de la muestra nos muestra en septiembre de 2012 una gran mayoría de chicos y chicas con 11 años (73,2%). Siendo más numerosas las chicas en comparación con los chicos. Por otra parte, la muestra en junio de 2013 nos indica mayor dispersión en las edades de los diferentes individuos del grupo. El 51,2% corresponde al alumnado con 11 años pero podemos observar un avance de la edad del grupo de chicos y chicas de la muestra. En este sentido, el 41,5% tienen 12 años de edad en junio de 2013.

1.1.2.2.- Familiar

Los resultados del número de hermanos/as de cada alumno/a de la muestra nos indica hermanos/as (46,3% en septiembre de 2012 y 36,6% en junio de 2013), tres hermanos/as es señalado por el 26,8% en septiembre y por el 31,7% en junio (como resultado con más frecuencias). Sobre el lugar que ocupa entre sus hermanos/as, observamos en una gran mayoría son los primeros o segundos.

Los datos obtenidos respecto a la ocupación laboral de los padres nos muestran una población (prácticamente) activa (95,13%). En su mayoría (53,65%), los padres del alumnado trabajan en la agricultura, la construcción y conductores, seguidos de aquellos que tienen negocio propio (24,39%). Con respecto a las madres el 41,46% de las mismas son encargadas del hogar, seguidas de aquellas que tienen negocio propio (19,53%) y en tercer lugar trabajan en la agricultura o en la limpieza (19,50%).

El nivel de estudios de los padres del alumnado de la muestra nos señala una doble tendencia opuesta. Por una parte, el 31,7% de ellos tienen un nivel de estudios universitarios frente al 36,6% de los mismos que poseen un nivel de estudio de educación primaria. En cuanto al nivel de estudios de las madres del alumnado el 43,9% tienen estudios primarios, el 29,3% tienen estudios universitarios y el 19,5% tienen estudios secundarios.

En cuanto a la incidencia que el entorno familiar tiene sobre el desarrollo del programa de intervención, el profesor señala algunas opiniones expresadas en su diario.

El alumnado ha comenzado la clase motivado, algunos alumnos han traído juegos recopilados de sus casas. Han explicado cómo se jugaban, su nombre y su origen. En cierta manera, tengo la sensación que este tipo de actividades promueven el diálogo padres e hijos.

18/02/2013, 4.2 A (810-812) EFA

Posteriormente, el debate se ha dirigido a la tarea de indagación de los juegos populares, tradicionales y/o autóctonos a los que jugaban sus padres. En este respecto, Guille ha manifestado los que ha encontrado. El alumnado rápidamente se alborota para poder contar sus hallazgos.

19/02/2013, 4.2 B (838-841) EFA

Algunos de ellos han llegado exhaustos, no están acostumbrados a realizar estas caminatas. Otros, sin embargo, si salen a andar con sus padres los fines de semana.

16/04/2013 A y B (1735-1736) EFA

Al principio de la fila, junto a mí, han estado aquellos alumnos con buena capacidad y que realizan estas actividades a menudo. Conversaban conmigo, contándome sus aventuras en el campo junto a sus padres.

16/04/2013 (1744-1746) EFA

1.1.2.3.- Entorno sociocultural

Determinadas actividades organizadas en el entorno socio-cultural del centro influyen o colaboran en el desarrollo normal del programa de intervención, como se indica en los siguientes episodios del diario del profesor.

Antes de comenzar a conversar sobre la sesión, tres alumnos tienen que abandonar el grupo para irse a una actividad del centro a nivel local sobre interculturalidad.
18/04/2013, 7.3 B (1862-1864) ESC

Esta sesión se ve inmersa en la Semana de la Ciencia, un evento con mucha tradición en este centro.
22/04/2013, 7.3 A (1827-1828) ESC

La sesión comienza con premura, al llegar al centro me he enterado que el taller de fabricación de jabón se iba a realizar hoy, a partir de las 9:30. Esto supone que no iba a poder desarrollar la sesión con normalidad.
24/01/2012, 3.2 B (503-505) ESC

1.1.2.4.- Entorno escolar

Aspectos relacionados con el entorno escolar afectan al desarrollo del trabajo diario, e inciden en la eficacia y continuidad del programa, entre los que se aporta una muestra en los siguientes párrafos del diario del profesor.

La sesión fue aplazada porque coincidió con la celebración del carnaval de infantil y no se pudo coincidir con el alumnado. Por ello, al comenzar la clase, el alumnado estaba expectante por llevar a cabo la sesión.
04/03/2013, 4.4 A (905-906) EEE

La sesión comienza con premura, al llegar al centro me he enterado que el taller de fabricación de jabón se iba a realizar hoy, a partir de las 9:30. Esto supone que no iba a poder desarrollar la sesión con normalidad.
24/01/2012, 3.2 B (504-506) EEE

Como la sesión marchaba muy bien, he decidido ampliar el tiempo de juego cogiendo parte de la hora siguiente de clase. Tengo hora libre y el permiso del tutor para utilizar un poco de tiempo. El alumnado lo agradece.
01/02/2013, 3.5 A (624-626) TUT

La sesión comienza con retraso porque el tutor tiene que tratar un tema del programa educativo de Aprende a sonreír. Una vez finalizado ese tiempo, la conversación deriva en las actividades del fin de semana, cada uno comenta sobre cómo le ha ido.
08/05/2013, 6.4 A (1426-1428) TUT

La sesión comienza con retraso y con el tutor bastante molesto por la tardanza en subir del alumnado. Es primera hora y el alumnado sube del patio empleando más tiempo de lo habitual. La razón ha estado determinada porque alguien les ha parado para que pase otro curso. Esto ha molestado mucho al tutor y el alumnado ha entrado en clase casi sin pisar...
11/04/2013, 6.7 B (1649-1452) TUT

La sesión comienza tarde porque el director ha pedido a algunos alumnos que ayuden a subir mesas y sillas. Tenemos que esperar para poder dar comienzo con todos.
26/11/2012, 1.7 A (131-132) DIR

1.1.2.5.- Entorno ambiental, meteorológico

La provincia de Granada tiene una meteorología complicada para el desarrollo de un programa de Educación Física si no se tienen instalaciones y medios adecuados. Podemos citar la lluvia, el frío, el viento o el mal tiempo durante las horas lectivas de Educación Física, lo que influye en el desarrollo del programa e intervención, teniendo que realizar modificaciones en el mismo.

*La sesión ha comenzado con la climatología como protagonista. Llueve con mucha intensidad. Tenemos que aplazar las actividades físicas para otro día.
08/02/2013, 3.7 A (691-692) EALL*

*Tal y como ocurrió en la primera sesión, hemos tenido que modificar ligeramente algunas actividades de la sesión debido a la lluvia. Aunque hemos explicado el juego de la rayuela, no disponemos de espacio seco para pintarlas.
19/02/2013, 4.2 B (842-844) EALL*

*Continuamos con el mal tiempo, hoy es un día de frío y lluvia. Me veo obligado a modificar parte de la sesión otra vez, tal y como ocurrió en la sesión análoga en el otro grupo, no puedo construir los estadios de juego popular con el alumnado. El patio está mojado.
22/03/2013, 4.3 A (857-859) EALL*

A pesar de que la lluvia y el frío son un obstáculo serio para poder llevar un programa continuado y trabajado de manera sistemática, en ocasiones pone al profesorado y al alumnado a prueba, para dar respuestas alternativas, consiguiéndose con el esfuerzo de todos los objetivos planteados.

El buen tiempo repercute de forma positiva en el desarrollo del proceso, mejorando la predisposición y motivación del alumnado hacia las actividades propuestas. Consideramos que las jornadas de sol o calor excesivo también condicionan las actividades propuestas y una buena temperatura lo hace en sentido contrario.

*Hoy hace buen tiempo y queremos aprovecharlo.
07/02/2013, 3.7 B (726) EACS*

*Al bajar a la pista, el alumnado y yo, manifestamos alegría por la ausencia de lluvia. Hoy hace un día soleado.
08/03/2013, 5.1 A (603-604) EACS*

1.1.2.6.- Entorno virtual

Consideramos en nuestro programa que el uso del entorno virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la utilización de un conjunto de aplicaciones informáticas y telemáticas, favorecen la comunicación y el intercambio de información fundamentalmente entre el profesor y el alumnado.

*Les he presentado la nueva aplicación del blog, un calendario interactivo, para seguir conectados. Hemos debatido la importancia y los aspectos positivos del trabajo con el blog.
19/02/2013, 4.2 B (836-837) EVI*

Pasamos a trabajar la actividad colgada en el blog. Les explico la tarea y comienzan a realizarla, pero como saben que cuanto antes acabemos, se bajarán antes, la realizan rápido. Habrá que repetirla.

11/04/2013, 6.7 B (1670-1672) EVI

Cogen los ultraportátiles para realizar la actividad, aunque algunos me piden hacerla en casa porque prefieren pensar la respuesta. Se sientan en grupo para su realización, conversan entre ellos recordando las distintas actividades realizadas.

07/06/2013, 10.1 A (2940-2944) EVI

Al alumnado les motiva mucho su participación en el blog digital, los videos que se cuelgan, las actividades virtuales que se proponen, así como las informaciones conceptuales para ser incorporadas a su portafolio, así lo indican en sus comentarios.

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.

AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Me ha parecido muy interesante y muy divertido es muy chulo el blog.

DGC 16 junio, 2013 (1007) VBL-UD10

Mi opinión es que todas las actividades que hemos hecho han sido estupendas. Me ha encantado participar en el blog.

Jennifer López 17 junio, 2013 (1030-1031) VAC-UD10

Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.

SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10

1.1.3.- Establecer el diagnóstico

El contexto de la educación escolar obligatoria requiere realizar una evaluación diagnóstica de todos los elementos que confluyen en él. Ello nos conduce a revisar el entorno sociocultural, los materiales y recursos, el nivel educativo del alumnado, la organización del profesorado, etc... Todos estos aspectos requieren de la valoración técnica apropiada.

Esta evaluación diagnóstica ha sido llevada a cabo en el mes de septiembre y en los primeros días de octubre y sus resultados han sido elementos clave para el diseño definitivo, y la puesta en práctica del proceso de intervención. Para esta evaluación diagnóstica se han empleado las siguientes técnicas e instrumentos de producción de información.

Nuestro cuaderno de Evaluación diagnóstica comprendía los siguientes instrumentos:

- Cuestionario para determinar el perfil personal, escolar y familiar del alumnado de la muestra (Estévez, 2012)
- Cuestionario de autoconcepto físico (adaptado de la versión de Marsh y Southerland)
- Cuestionario de autoestima de Rosenberg

- Cuestionario de relación entre la Educación Física y la percepción corporal, la autoestima y el autoconcepto del alumnado (Ortega, 2010)
- Test de siluetas corporales (Collins, 1991)
- Pruebas antropométricas, funcionales y test motores:
 - Pruebas antropométricas para determinar el IMC
 - Pruebas para determinar la composición corporal
 - Test de condición física (Adaptación de la batería Eurofit)

Como resumen de los cuestionarios se exponen las siguientes apreciaciones que se tuvieron en cuenta para el diseño definitivo del programa de intervención:

- ❖ Resumen del diagnóstico de los cuestionarios:
 - De manera general, los niveles de autoestima del alumnado en septiembre son altos. Ligeramente, las chicas se muestran más satisfechas consigo mismas en comparación con los chicos.
 - De manera mayoritaria, tanto chicos como chicas cuando se valoran en comparación con sus compañeros/as, se perciben capaces de hacer cosas bien, tan válidas como sus propios compañeros y compañeras y sintiéndose orgullosos/as por ello.
 - De manera mayoritaria el alumnado es consciente de ser buenos en algo y que poseen buenas cualidades, por tanto, no se perciben como inútiles en su vida diaria.
 - De modo general los chicos y las chicas señalan una actitud positiva hacia sí mismos y respeto hacia su persona.
 - Los chicos se perciben más fuertes que las chicas y consideran más necesaria la fuerza para la realización de ejercicio físico.
 - De un modo amplio, el alumnado no considera que tengan poca resistencia cuando realizan ejercicio físico, aunque las chicas si son conscientes del desgaste físico cuando lo realizan.
 - La flexibilidad siempre ha sido una capacidad física superior en las chicas. Los chicos son conscientes y así lo manifiestan en el cuestionario.
 - El alumnado, tanto chicas como chicos, no se percibe torpe en situaciones de desequilibrio, es más, concibe que obtendría buenas puntuaciones aunque las chicas se muestran más reflexivas ante dictaminar si mantendrían el equilibrio en cualquier circunstancia.

Como resumen de los resultados de las pruebas antropométricas, test motores y test de siluetas corporales, se realizó el siguiente diagnóstico, que se tuvo en cuenta para el diseño y posterior aplicación del programa de intervención:

❖ Resumen del diagnóstico de las pruebas antropométricas y de composición corporal

Tabla 1.1.3a: Medidas antropométricas y de composición corporal				
	Estatura	Peso	IMC	% Graso
Chicos	1,46	43,05	19,88	20,68
Chicas	1,49	42,44	19,18	24,70

Del análisis de los datos de las pruebas antropométricas y de composición corporal de nuestro alumnado en septiembre de 2012, comprobamos como sus valores medios se encuentran dentro de los criterios establecidos como media (Fariñas, Vázquez Martínez-Fuentes, Fuentes y Martiato, 2011; Moreno et al., 2005). En cuanto a la distribución por categorías de IMC, hemos utilizado los valores de referencia aportados por el estudio Enkid (2000), encontramos que el 65,9% del alumnado se encuentra en la zona de normopeso, presentando algunos problemas de obesidad el 14,6% de la muestra, así como un 7,3% tiene sobrepeso. Estos aspectos son tenidos en cuenta a la hora del diseño y ejecución de las diferentes unidades didácticas.

❖ Resumen de resultados de test motores:

Tabla 1.1.3b: Resultados de los test motores								
	Abdom.	5 x 10	Flex.	BM 1 mano	BM 2 manos	Course Navette	Coord.	Salto Long.
Chicos	19,8	21,8	8	4,38	3,93	4,35	21,6	1,40
Chicas	12,8	24,04	24	3,42	3,35	2,29	24,3	1,21

El análisis de los datos obtenidos de las pruebas físicas en septiembre de 2012 destaca la superioridad de los chicos sobre las chicas en las pruebas donde la fuerza y la velocidad tienen un papel importante. Las chicas muestran mejor resultado en la prueba de flexibilidad, en el resto de pruebas, el resultado medio de los chicos siempre es superior.

Al comparar los datos obtenidos por nuestro alumnado en septiembre de 2012, comprobamos que los chicos y chicas se encuentran en la media de los criterios establecidos para su edad (Águila-Soto, Casimiro-Andújar y Moya-Cervantes, 1998; Consejo de Europa, 1989; Linares, 1992; Prat, 1988), excepto en la prueba de *course navette*, en la que las chicas de nuestro grupo obtienen valores inferiores a los de referencia, aspecto a tener en cuenta a la hora del diseño definitivo de las unidades didácticas de juegos motores.

❖ Resumen del test de siluetas corporales

Tabla 1.1.3b: Resultados test de siluetas corporales		
	Silueta percibida	Silueta deseada
Chicos	3,3	2,9
Chicas	3,26	3,1

Del análisis de los resultados obtenidos en el test de siluetas percibidas como propia, tanto los chicos como las chicas muestran un valor parecido. Las figuras 3.0 y 4.0 son las de mayor frecuencia aunque podemos observar pequeñas diferencias. Si prestamos atención a los valores restantes, las chicas tienden a acumular más frecuencias por encima del valor medio obtenido y si, observamos a los chicos, éstos acumulan más número de frecuencias por debajo del valor medio. Estos resultados no muestran problemas de insatisfacción con la figura corporal.

En el diario del profesor se exponen opiniones que corroboran los datos obtenidos en las evidencias cuantitativas.

*Para el grupo, era la primera vez que se le pasaban test motores, se lo han tomado como si fueran exámenes. Manifestando su descontento por no haber sido avisados con anterioridad para prepararlos.
15/10/2012 3.5 A (068-070) GNC*

*En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar “la coordinación de movimiento”, hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.
15/11/2012 3.5 A (082-084) GNC*

*Los resultados de las pruebas han sido dispares, prácticamente ningún alumno/a es el/la “mejor” en todos los test motores. Aspecto que manifestaban el alumnado para justificarse. El grupo se encontraba muy orgulloso cuando eran el objeto de las miradas del resto de grupos del centro. Les gustaba ser el centro de atención, se sentían importantes. Aunque, en los últimos test, el grupo comenzaba a estar cansado de realizar tantas PRUEBAS.
18/10/2012 3.5 B (098-103) GNC*

1.1.4.- Planteamiento, ejecución y evaluación del programa de intervención

Finalizada la fundamentación y diagnóstico del proyecto, continuamos con el diseño de nuestro programa de intervención, el cual se define con las metas y requerimientos de la puesta en práctica.

1.1.4.1.- ¿Para qué enseñar? Objetivos y contenidos del programa de intervención

Los objetivos de un proyecto son las metas a conquistar con la acción colegiada del mismo. Parte de la evaluación de necesidades que se realiza inicialmente para poder determinar los objetivos y la planificación para alcanzarlos.

Los Objetivos generales que nos planteamos en el Proyecto de Intervención son los siguientes:

- Desarrollar de un modo global la noción de condición física orientada hacia la mejora de la salud y como parte del desarrollo de sus cualidades y habilidades motrices.
- Conocer, aceptar y valorar la imagen corporal como parte del reforzamiento y desarrollo positivo de su autoconcepto y autoestima, partiendo del juicio crítico de sus limitaciones y posibilidades propias.
- Participar en las propuestas y proyectos de clases, siendo las actividades físicas y deportivas, así como aquellas expresivas y del movimiento, parte de su desarrollo reflexivo en el aula, optando por la resolución dialogada y pacífica de conflictos en clase.
- Conocer su cuerpo así como las posibilidades motoras que presenta con el objeto de valorarlo y de la ocupación del ocio de un modo constructivo y saludable.

Las finalidades que perseguimos con los objetivos planteados, parten de la creencia del docente de que la intervención colegiada desde el currículum de Educación Física en la etapa de Educación Primaria debería de producir un efecto significativo en las distintas dimensiones del conocimiento del alumnado (conceptual, procedimental y actitudinal), mejorando su percepción corporal y, a su vez, incrementando los niveles de autoconcepto físico y autoestima. Este planteamiento aglutina la acción profesional del docente, desde un planteamiento abierto y reflexivo junto a su alumnado.

Los objetivos específicos quedan establecidos en las diferentes unidades didácticas. En el diario del profesor como instrumento que nos informa del desarrollo del proceso, encontramos episodios en las que se manifiesta el grado de cumplimiento de los objetivos, manifestando la dificultad de la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado.

*Partiendo de la dificultad de trabajar los objetivos de corte actitudinal. Aun siendo complicados de trabajar, son necesarios su implementación.
22/10/2012 1.1 A (4503-4505) COCDA*

*Pero los objetivos actitudinales, que solicitan reflexión entre el docente y el alumnado no se pueden considerar cumplidos. Debido, en parte, a la mala actitud del grupo.
25/10/2012 1.2B (4517-4518) COCDA*

*El cumplimiento es difícil de valorarlo porque se necesitan más tiempo para esa labor. El trabajo relativo a los valores es muy laborioso y percibo que será necesario plantear más sesiones de trabajo con los valores para ver aspectos positivos.
17/12/2012 2.3 A (4557-4559) COCDA*

*Los objetivos se han cumplido ampliamente, aunque algunos alumnos presentan problemas con el autoconcepto y la autoestima. Resulta necesario insistir en los objetivos que pretenden desarrollar la mejora del autoconcepto y la autoestima.
18/12/2012 2.3 B (4561-4563) COCDA*

Las causas para la consecución de valores y actitudes éticas por parte del alumnado, el profesor señala entre otras:

➤ **Individualismo**

*Pero en lo referente a las actitudes no. Son demasiado individualistas y esto supone un problema para trabajar las actitudes y valores.
18/03/2013 6.1 A (4672-4673) COCAI*

➤ **Poca atención que el alumnado presta a los contenidos actitudinales**

*La actitud del alumnado no ha permitido trabajar intensamente los objetivos planteados en la sesión. Hoy han estado especialmente revoltosos, pre- secundaria. Ante los objetivos que promueven un aprendizaje de procedimientos y conceptos de educación física, pero los actitudinales les cuesta mucho prestar atención a lo que se pretende.
13/05/2013 8.4 A (4791-4794) COCAA*

➤ **Heterogeneidad del alumnado**

*Los objetivos que tienen un carga actitudinal no son trabajados por todo el alumnado de un mismo modo. Es quizás donde más diferencia haya entre el alumnado, más que los relativos a los procedimientos donde se podría intuir que algunos alumnos/as pudieran ser más habilidosos en un deporte o en general.
29/01/2013 3.5 B (4603-4607) COCAH*

➤ **Competitividad**

*Los objetivos actitudinales no se han cubierto ni lo más mínimo. Al interaccionar el alumnado ha ido poco a poco siendo más competitivo y olvidando por completo los valores de respeto y cooperación.
08/03/2013 5.1 A (4650-4652) COCAC*

Los **contenidos teórico-conceptuales** constituyen el contenido más atendido por el resto de área del currículo. Sin embargo, en el área de Educación Física prima el “saber hacer” por encima del “saber”. La inclusión de este tipo de contenidos conceptuales, a los que el alumnado no ha estado acostumbrado, presenta algunos problemas a principio de curso.

*La sesión da comienzo con la explicación de la ficha de responsabilidad. El alumnado no le gusta dedicar tiempo a estos menesteres, prefieren ir al patio a jugar. Leemos, están tranquilos. Esto me sorprende. A lo largo de la lectura el alumnado identifica los indicadores, reconocer que no hace esas indicaciones en su vida diaria.
14/05/2013, 8.2 B (2237-2241) GTE*

*Vamos trabajando las diferentes actividades del post y explicando cada punto. El alumnado se interesa por los videos. Pero pasados unos 30 minutos, empiezan a pedir bajar a hacer educación física.
21/05/2013 8.5 B (2509-2511) GTE*

Sin embargo, la forma de presentar los contenidos conceptuales en el dossier y las estrategias metodológicas seguidas para su aprendizaje, comienzan a dar sus frutos, tal y como señala el profesor.

*Las actividades desarrolladas a lo largo de la sesión han obligado al alumnado a aplicar los nuevos conocimientos a tareas similares. También ha sido un espacio para valorar sus potencialidades y sus debilidades, aspecto muy interesante para la formación del autoconcepto y la autoestima.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6215-6220) CAAPC*

Llegado hasta este punto, comienzo a explicar lo que son las habilidades básicas y genéricas, sobre cómo se trabajan esas habilidades en estos juegos parecidos a los deportes más conocidos y, cómo estos juegos predeportivos, mantienen acciones motrices parecidas a los deportes. Por tanto, podemos encontrar que algunos juegos predeportivos tienen acciones motrices de varios deportes. Ponemos el ejemplo del Pichi y su parecido a varios deportes.

04/04/2013, 6.6 B (1576-1583) GTE

El alumnado también valora los contenidos teórico-conceptuales propuestos especialmente en el portafolio por el profesor y su organización y utilización por parte del alumnado, señalándolo así en el blog digital.

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.

AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.

SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10

Las fichas del dossier me han ayudado mucho y las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más. Tanto las fichas como las actividades nos ayudaran mucho para el año que viene. Cuando lleguemos al instituto y nos hablen de todo eso, nosotros ya lo sabremos lo que hay que hacer.

MCAP 17 junio, 2013 (1038-1041) VBL-UD10

El dossier está bien para trabajar sobre todo los conocimientos. El dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto el autoestima, etc....

JGS 19 junio, 2013 (1051-1052) VBL-UD10

Pero dónde realmente el alumnado se encuentra satisfecho y muestra interés es la puesta en acción del programa a través de los diferentes **procedimientos** de la práctica. De esta manera, es en las **actividades físicas prácticas**, en el que el alumnado se entrega sin reservas, y justifican para ellos todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

Una vez en el patio, el alumnado se muestra motivado por las actividades propuestas, participan en grupo interaccionando de forma positiva. Muestran su predisposición a las actividades planteadas.

22/10/2012, 1.1A (016-018) GPR

El alumnado estaba muy motivado al entrar en clase. Han estado hablando con el tutor sobre la sesión de hoy. Sabían que íbamos a hacer gimnasia deportiva porque ya se lo había comentado.

11/01/2013, 2.5 A (383-386) GPR

El grupo está muy motivado, es la primera hora y querían subir antes de la hora de entrada al centro a clase para no perder ningún minuto de clase.

22/10/2012, 1.2 A (388-389) GPR

Las actividades que se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con la fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.

26/11/2012, 1.7 A (141-143) GPR

1.1.4.2.- ¿Cuándo enseñar? Organización y secuenciación de contenidos

La organización de los contenidos la hemos realizado en unidades didácticas, aunque con un matiz que lo orienta hacia propuestas más activas y actuales las cuales están

determinadas por la demostración final del “saber hacer” que antes mencionábamos. El alumnado ha sido informado al comienzo del curso de la estructura y temporalización de las diferentes unidades que conforman el diseño, no obstante al comienzo de cada unidad se dedica un tiempo en la primera sesión para informar al alumnado del contenido de la misma.

La sesión da comienzo con la explicación de la nueva unidad didáctica. Al mostrar el juego predeportivo base “los 10 pases”, algunos alumnos verbalizan que conocen el juego, incluso hablan sobre alguna de sus normas.
08/03/2013, 5.1 A (954-956) COOC

Nos centramos a explicar la nueva unidad didáctica. Esta versa sobre juegos alternativos y predeportes. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.
19/03/2013, 6.1 B (1223-1225) COOC

Comenzamos la unidad hablando de la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos. El alumnado divaga sobre el tema, comenta sus creencias particulares.
14/02/2013, 4.1 B (786-788) COOC

Aunque hubo una sesión de malabares en la unidad didáctica 2, se va a trabajar la temática más a fondo a través de una unidad didáctica completa. Comenzamos con la sesión segunda, el material necesario para construir las pelotas de malabares no ha llegado.
15/04/2013, 7.2 A (1688-1690) COOC

La secuenciación de los contenidos se realiza desde una visión integradora (conceptual, procedimental y actitudinal) y gira alrededor de cuatro ejes fundamentales: la salud, las actividades físicas organizadas, la mejora de la percepción corporal, de la autoestima y del autoconcepto y el cuarto eje que hace referencia a la ocupación constructiva del ocio. Hemos considerado indispensable plantear la continuidad de los contenidos propuestos, incluso para el alumnado. Así puede ser partícipe de su progreso y aprendizaje de un modo activo. En el cuadro que sigue se puede apreciar el proceso integrador de los ejes básicos con los núcleos de contenido.

Tabla VIII.1.1.4.2a.: Relación entre los ejes del programa de intervención y los bloques de contenidos.

EJE1: LA SALUD DINÁMICA			
EJE 3: PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, ASÍ COMO DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTO- CONCEPTO FÍSICO	BLOQUE 1: EL CUERPO IMAGEN Y PERCEPCIÓN	BLOQUE 2: HABILIDADES MOTRICES	EJE 4: OCUPACIÓN CONSTRUC- TIVA DEL OCIO Y DEL TIEMPO LIBRE
	BLOQUE 3: ACTIVIDADES FÍSICAS ARTÍSTICO-EXPRESIVAS	BLOQUE 4: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD	
BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS			
EJE 2: CONOCIMIENTO, EJECUCIÓN Y VALORACIÓN ACTIVIDADES FÍSICAS, DEPORTIVAS Y EXPRESIVAS			

A continuación se exponen diferentes episodios señalados por el profesor en su diario, en los que se pone de manifiesto los ejes de actuación, y su relación con las diferentes unidades didácticas.

El primer eje sobre el que se ha apoyado la organización y secuenciación de contenidos ha sido la salud dinámica, entendida como un sumatorio de salud orgánica básica, hábitos de vida saludable y práctica de actividades físicas adecuadas (Torres-Guerrero, 2005).

Comenzamos la sesión con el visionado del video del programa "Redes", versa sobre los estudios de un profesor de la Universidad de Los Ángeles donde demuestra la relación positiva entre la realización de ejercicio físico aeróbico y la mejora en los procesos de la mente. El video está encaminado en crear un momento de reflexión sobre la importancia de tener una vida activa y una dieta saludable.
11/03/2013 5.2 A (1017-1021) SAL

Comenzamos a trabajar el post sobre alimentación correspondiente a esta unidad. El alumnado presta bastante atención, les explico la secuenciación de las sesiones y tareas, pero no se muestra muy participativo. Sólo A. propone y responde a las diferentes preguntas abiertas que lanzo.
21/05/2013 8.5 B (2500-2502) COOS

Antes de comenzar hemos estado conversando sobre la importancia de la salud y los límites de cada persona.
12/06/2013, 10.4 A (3109-3110) SAL

El alumnado también expresa opiniones en su blog, en las que manifiesta su interés por los temas y actividades de salud llevados a cabo.

Espero aprender más cosas de esta pirámide pero algunas de esas actividades ya las hago, e intentare superarme a mí mismo.
LUC 7 junio, 2013 (779-780) BIN-UD7

Tiene razón si nos alimentamos bien y hacemos deporte, nuestro cuerpo estará siempre lleno de energía por eso tenemos que tener buena salud y alimentación.
DGC 12 junio, 2013 (840-841) AAF-UD8

Tenemos que comer sano y este video nos enseña que tenemos que comer todos los alimentos sanos no lo chetos ni las cosas esas jiiiiiiiihay que comer sano!!! y además hacer deporte todos los días, como dice la pirámide.
JFCG 17 junio, 2013 (849-851) CHA-UD8

El segundo eje sobre el que se ha apoyado la organización y secuenciación de contenidos, ha sido el conocimiento, ejecución y valoración actividades físicas, deportivas y expresivas, teniendo una especial atención los juegos y deportes como contenido y estrategia metodológica. Consideramos que es el modo más habitual de comprender, visualizar y realizar ejercicio y actividad física. Se ha utilizado el juego como procedimiento metodológico y por otro como contenido específico, y en referencia al deporte se han diseñado y realizado deportes individuales y colectivos, así se expresa en el diario del profesor.

A través de los juegos psicomotores se colabora al desarrollo de las habilidades, que son una parte importante de nuestro programa.
12/02/2013, 3.8 B (786-787) JPSM

A lo largo del juego, puedo observar que las chicas interaccionan mejor. El más que aparente dominio de las habilidades necesarias para jugar a este juego, les iguala a los chicos y ese detalle, lo saben.
19/03/2013, 6.1 B (1248-1250) JPSM

Les muestro el juego de la "Rueda" y se ponen a la práctica. En este juego, el alumnado termina por centrar su atención en la ejecución del tiro y no presta atención en realizar los desplazamientos correctamente sin cometer faltas de dobles o de pasos.
24/01/2012, 3.2 B (513-516) JPPR

El juego de las películas. Por pequeños grupos y divididos en parejas, el alumnado se dispone a intentar mostrar el título de una película para que esta sea adivinada mediante gestos. El alumnado se muestra cómodo y realiza las tareas. Se observa al alumnado divirtiéndose.
20/05/2013, 9.1 A (2549-2552) JDR

Explico el trabajo de hoy, vamos a trabajar atletismo como deporte individual por excelencia. Alba se lleva la mano a la cabeza diciendo que es muy difícil para ella.
13/05/2013, 8.4 A (2328-2329) DIN

El tercer eje hace referencia a la mejora de la percepción de la imagen corporal, así como del autoconcepto físico y la autoestima, encontrando diferentes reflexiones del docente en su diario, que evidencia la importancia que se le otorga a este eje en el programa de intervención.

Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado. En cierto modo, esta mejora en la creatividad del alumnado redundará en un mejor autoconcepto y su posterior proyección en la autoestima.
15-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6054-6059) CSCA

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
FECHA: 17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

Resulta interesante plantear actividades de este tipo para trabajar estos problemas porque nos permitirá mejorar el autoconcepto del alumnado en general.
09-10/04/2013 6.5. B-6.5 B (5944-5947) CSCA

Por último, el cuarto eje fundamental de nuestro programa de intervención, ha sido la actividad físico-deportiva y su orientación para ser utilizada en la ocupación constructiva del ocio, tanto para ser utilizadas en programas de educación no formal (actividades extraescolares) o educación informal (ocupación del tiempo libre de manera individual y social).

La propuesta de juegos populares, tales como la Rayuela o Bote- botella, nos permite un marco de actuación donde el alumnado recicla o reutiliza material de desecho para la construcción de su tiempo libre y de ocio.
18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5567-5569) CMFC

En primer lugar, la comprensión de la realidad social mediante la simulación de transmisión de la cultura del ocio (juegos populares) ha permitido al alumnado reflexionar e identificar el mecanismo de evolución y transmisión de la cultura, no sólo del ocio, sino de la cultura general de una sociedad.

26/02/08/03/2013 4.4 A-4.4 B (5882-5885)

Ayuda al alumnado a saber transformar el contenido de la sesión en conocimiento propio, adquiriendo confianza en sí mismo y el gusto por aprender a construir su ocio y tiempo libre.

26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6098-6099) CAAT

La última parte de la sesión promueve la iniciativa personal, con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumnado, dotándole de un espacio para que planifique sus propios proyectos para ocupar su tiempo libre, valorar las ideas de los demás y busque soluciones de ocio.

26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6269-6271) CAII

Nos desplazamos a la pista, les explico que para finalizar la unidad didáctica vamos a trabajar deportes y juegos para el ocio de playa. En este caso, vamos a trabajar el vóley playa. El alumnado manifiesta su interés por la actividad, algunos de ellos/as están en el equipo de voleibol del pueblo.

17/06/2013, 10.5 A (3162-3165) DCO

Les comento la dinámica final de hoy. Se decide por unanimidad jugar a fútbol. Al bajar a la pista, el alumnado calienta antes de hacer los equipos. Toda la clase participa. Tanto las chicas como los chicos se dividen en dos grupos. Me sorprende ver cómo no son las chicas las últimas en ser elegidas. El partido se desenvuelve con normalidad. Todos participan.

Existe el componente competitivo, pero no resulta un problema. El ocio queda por encima.

20/06/2013, 10.6 B (3211-3215) DCO

El alumnado traslada los conocimientos aprendidos en la clase de Educación Física a su tiempo libre, convirtiendo estos tiempos en ocio saludable y activo, así lo expresa el alumnado en su blog.

Yo hago más de 30 minutos. Yo no necesito mejorar más porque hago mucho deporte.

GHN 8 mayo, 2013 (737) PTL-UD7

Yo no hago 30 min, yo hago más porque tengo natación dos días y voy a andar todos los días una hora y media.

LAC 8 mayo, 2013 (761-762) PTL-UD7

Maestro yo ya lo he hecho este fin de semana haciendo senderismo fui a nadar y corrido y también he hecho escalada con mis padres y mis hermanos. Esto me ha servido de reflexión porque hacer deporte y comer bien es muy bueno.

JFCG 6 mayo, 2013 (713-715) TTL-UD7

En los scouts siempre hacen muchas caminatas y excursiones y yo me apunto a todas, porque me gusta ir y andar. Así que yo creo que vida activa si tengo.

MAM 6 mayo, 2013 (724-725) TTL-UD7

El deporte que más suelo hacer es ir en bici. A veces suelo practicar otros deportes pero más bien en tiempo libre.

CLL 6 mayo, 2013 (734-735) TTL-UD7

1.1.4.3.- ¿Cómo enseñar? Establecer los estilos de enseñanza en general y su utilización en la puesta en acción

Partimos de la concepción que Delgado-Noguera (1991) hace de los estilos de enseñanza, que los entiende “*como el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor*”.

El estilo de enseñanza que aborde el docente en cada momento se ajusta a las características especiales del mismo. La incesante búsqueda de las estrategias didácticas que permitan el logro de los objetivos planificados por parte del docente, conduce a éste a determinar cuáles son más idóneos para que su alumnado progrese y desarrolle las capacidades y competencias necesaria para que el proceso educativo sea completo y beneficioso para el alumnado. Su búsqueda le traslada la necesidad de encontrar aquellas estrategias que se adaptan al grupo-clase y su ritmo de aprendizaje.

1.1.4.3.1.- Estilos tradicionales empleados

Las características esenciales de los estilos tradicionales es la dirección continua del docente del ritmo de la clase, marcando al alumnado el procedimiento y la ejecución en todo momento. En este caso, la comunicación es unidireccional, el docente instruye y el alumnado es un receptor pasivo y la repetición es la naturaleza de la metodología (Delgado-Noguera, 1991).

Las distintas modalidades son mando directo, mando directo modificado y asignación de tarea, presentadas desde la máxima instrucción hacia un planteamiento algo más abierto. Los aspectos formales, e incluso informales, de lo que acontece en el aula, son marcado y establecidos por el docente. En la última modalidad, se permite al alumnado marcar el ritmo de ejecución aunque no la asignación de las tareas. Encontramos en el diario del profesor episodios de enseñanza en los que se muestra la utilización de estos estilos.

*La clase ha comenzado con el calentamiento dirigido por mí. Lo he preferido porque hoy quería tener el control de la clase.
29/01/2013, 3.5 B (622-623) CEÑM*

*Las orientaciones metodológicas referentes a la técnica y el estilo de enseñanza han sido determinantes, tanto en su orden de empleo como en su elección. El grupo necesita iniciar la sesión siendo guiado en todo momento, marcándoles las actividades necesarias para el desarrollo de la misma pero se siente cómodo cuando, pasada gran parte de la sesión, tienen libertad para realizar actividad física con su grupo de amigos/as.
23/11/2012 1.6 A (5119-5123) CEND*

Este grupo funciona muy bien con una metodología mixta, donde el docente marque de inicio cuales son las actividades y que éstas, sean flexibles en su ejecución.
13/12/2012 2.2 B (5146-5148) CEND

Siempre es un placer poder dejar indagar al alumnado pero les resulta más sencillo en estos ejercicios utilizar una asignación de tareas.
14/01/2013 2.6 A (5160-5161) CEÑT

El alumnado suele responder bien ante la asignación de tarea. Sobre todo cuando saben que deben hacer pero la solución es abierta, correspondiente a tareas de planteamiento abierto.
15/02/2013 4.1 A (5185-5187) CEÑT

1.1.4.3.2.- Estilos que implican cognitivamente al alumnado

La particularidad de estos estilos es la indagación como técnica de enseñanza. En el enfrentamiento con metodologías más tradicionales, el alumnado adquiere un espacio de investigación y búsqueda de soluciones motoras ante cuestiones o tareas planteadas en el aula. Se promueve un aprendizaje más abierto y significativo para el alumnado, que tiene en el área de Educación Física un espacio donde aprende a *saber hacer*.

Las distintas modalidades que podemos encontrar son el descubrimiento guiado y la resolución de tareas. En el primer caso, el docente organiza una secuencia de descubrimiento ante una tarea de clase. Se persigue que el alumnado reflexione sobre las diferentes soluciones, para que escoja aquella más idónea para la conquista de la tarea. En todo momento, el docente guía al alumnado hacia la única respuesta válida. Encontramos en el diario del profesor episodios de enseñanza en los que se muestra la utilización de estos estilos.

Las tareas que emanan de las técnicas de enseñanza de indagación motivan en mayor medida al alumnado. Esto es muy positivo. Aunque este alumnado se siente más cómodo cuando se les indica lo que tienen que hacer en cada momento.
11/12/2012 2.1 B (5143-5145) CEÑG

El cambio de metodología les está costando asimilarla. Están acostumbrados a tener claro el camino y muy marcado. Tener un espacio para indagar la posible solución de las tareas supone algunos problemas en clase. Creo que poco a poco iremos mejorando.
31/01/2013 3.4 B (5181-5183) CEÑG

El grupo acepta muy bien plantear ejercicios con tareas abiertas. Les permite estar cómodos en clase, aunque necesitan que se les marque, a modo general, la tarea en sí. Una vez en ella, poder disponer de varias soluciones a la misma, mejora el aprendizaje de los mismos.
09/05/2013 8.1 A Y B (5268-5270) CEÑG

Por otro lado, el estilo de resolución de problemas tiene un carácter más abierto, permitiendo varias soluciones posibles ante un reto o tarea motriz planteada. Debemos considerar que se pueden establecer distintos tipos, las orientadas a la resolución de problemas motores (individual) y las focalizadas a la resolución colectiva (situaciones motrices).

En referencia a los estilos de enseñanza y a la técnica, la dinámica de clase se encuentra cómoda en los estilos más de indagación.
22/10/2012 1.2ª A (5111-5112) CEÑB

Las tareas abiertas tienen gran aceptación en el grupo, sobre todo, en el alumnado menos hábil. La ausencia de un objetivo concreto permite a este alumnado no tener la presión de obtener un objetivo concreto comparable con el resto de alumnos.

03/12/2013 2.4 A (5140-5142) CEÑB

El grupo responde muy bien a la metodología planteada. Abrir el control del grupo hacia actividades de indagación resulta muy positivo para el grupo. Permite observar los líderes del grupo y como se relacionan los compañeros con ellos.

22/03/2013 4.3 A (5197-5199) CEÑB

1.1.4.3.3.- Estilos que fomentan la creatividad del alumnado

En el desarrollo de actividades desde la perspectiva de estilos de enseñanza creativos, el alumnado debe crear su propia solución desde las distintas que se le facilitan o conoce como válidas. Englobado desde la técnica de enseñanza de indagación, se permite al alumnado aportar las distintas soluciones posibles ante una tarea o situación motriz para reflexionar sobre la idoneidad de cada una. Encontramos en el diario del profesor episodios de enseñanza en los que se muestra la utilización de estos estilos.

El alumnado está cómodo en la metodología propuesta. Las actividades se plantean inicialmente, a modo de objetivo amplio y posteriormente van desarrollando la actividad. Esto nos conlleva la creación de un espacio de creatividad y de participación de todos los compañeros/as de la clase porque cada uno pone el ritmo de trabajo.

05/06/2013 9.5 A (5301-5304) CEÑC

Está terminando el curso y el alumnado ha comprendido la dinámica de clase. Sabe organizarse para la práctica deportiva con sus compañeros/as. En cierto modo, ha comprendido la dinámica abierta de clase.

13/06/2013 10.3 B (5305-5307) CEÑC

Este grupo responde muy bien a los planteamientos más abiertos, donde se les deja margen de actuación y se permite que pongan en juego su creatividad. El planteamiento abierto ha sido bueno.

05/04/2013 6.3 A (5241-5243) CEÑC

1.1.4.4.- ¿Cómo y Cuándo evaluar?

La evaluación ha tomado otro rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha abandonado el concepto tradicional finalista e, incluso, el modelo paralelo sumatorio, para configurarse como un proceso propio de la actividad de clase. El alumnado comprende la importancia de valorar su actuación con el objetivo de orientar su aprendizaje. No se concibe como una práctica aislada ni se debe atender a las mejores prácticas evaluadoras externas, sino que el docente, en el ejercicio de su profesionalidad, tiene que incluir la evaluación en el propio aprendizaje (Hadhi, 1991). En nuestro programa de intervención, nos hemos decantado por la evaluación del proceso y del producto, con una clara vocación de evaluación formativa y siguiendo las recomendaciones de (Monclús, 2005).

Así, hemos comenzado con una evaluación inicial diagnóstica, y cuyos resultados se han volcado sobre el programa de intervención, permitiendo tomar las decisiones oportunas para su implementación. Hemos continuado con el proceso de evaluación continua, mediante distintas estrategias que nos han facilitado la revisión de los diferentes elementos del currículo. En ese sentido hemos recurrido la observación participante (diario del profesor), a valorar las producciones del alumnado (dossier, blog, trabajos, murales...), a los cuestionarios, test y pruebas de ejecución. Para finalizar, una evaluación final para valorar los resultados del aprendizaje del alumnado y el logro o no de los objetivos propuestos.

1.1.4.4.1.- La evaluación del alumnado

La progresión del aprendizaje del alumnado es la tarea que centra la evaluación formativa. En nuestro caso, nos permite valorar la adquisición y mejora de las competencias de nuestro alumnado. Para ello, hemos utilizado diversos criterios generales.

➤ **la Progresión en el aprendizaje**

*Reseñar la facilidad de transmitir los conocimientos respecto a la anatomía humana cuando es trabajada por varias asignaturas y, por tanto, de ser evaluados.
22/10/2012 1.1 A (5311-5314) CEVCP*

*Aunque las evidencias de trabajo en lo relativo a la actitud del alumnado son claras, continuo planteándome la problemática de evaluar en un determinado tiempo y no observando la evolución y el impacto real de las actividades en el alumnado.
08/05/2013 6.4 A (5355-5357)*

➤ **la participación del alumnado**

*Los objetivos se han cumplidos satisfactoriamente. El alumnado ha estado muy participativo y ha permitido poder trabajar todos los objetivos planteados en la sesión. Hoy he podido observar como el alumnado ha trabajado, de un modo diferente, objetivos actitudinales.
07/02/2013 3.6 A (4308-4310) CEVCA*

*Pero la modificación y los objetivos restantes, se han cumplido. El alumnado ha participado activamente en la sesión y se ha podido observar a lo largo de ella.
21/02/2013 4.3 B (4641-4642) CEVCA*

➤ **actitudes, conductas, cumplimiento de las normas**

*Los criterios que hacen referencia a actitudes, presentan una dificultad añadida en su valoración. Me resulta complicado reflejar en una nota un aspecto tan complejo.
26/11/2012 1.7 A (5322-5323) CEVCC*

*Sigue siendo muy difícil evaluar al alumnado, en lo referente a lo actitudinal, tomando cada sesión. Y sobre todo, es posible medir el grado de consecución de unos objetivos con un listado de criterios.
18/03/2013 6.1 A (5343-5345) CEVCC*

➤ **cumplimiento de las tareas encomendadas**

Como aún no se ha terminado el mural de esta unidad, se anima a los compañeros asignados a que se den prisa por acabar.
18/03/2013, 6.1 A (1190-1191) CEVCM

El grupo responde muy bien ante las orientaciones metodológicas planteadas. Es receptivo y asume con facilidad las tareas impuestas.
22/10/2012 1.1 A (6106-6107) CEVCM

Comenzamos hablando del portafolio, les indico que pronto me lo llevaré y espero que lo tengan todo acabado.
03/06/2013, 9.4 A (2789-2790) CEVCM

En cuanto a las técnicas e instrumentos de producción de información hemos diversificado mucho los instrumentos, utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas. Las técnicas cuantitativas que hemos utilizado, están conformadas por diversos cuestionarios, técnicas antropométricas, para la determinación de la talla, peso, índice de masa corporal y composición corporal, así como una batería de pruebas físicas para la verificación de los niveles de condición física.

Antes de terminar, realizamos el cuestionario II. Les pido sinceridad y no copiarse del compañero/a ya que la respuesta válida es la propia de cada uno.
07/06/2013, 10.1 A (2947-2948) CEVIC

Terminada la actividad del blog, les reparto un cuestionario para ser respondido antes de pasar la medición de la Tanita. El alumnado me pregunta por esa medición en concreto. Aprovecho para explicarles la dinámica de realización.
06/06/2013, 10.1 B (2963-2966) CEVIC

En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar "la coordinación de movimiento", hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.
19/11/2012 1.5 A (082-084) CEVIC

El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del course navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.
12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) CEVIC

Como instrumentos cualitativos hemos empleado la ficha de seguimiento de cada unidad didáctica, como una ficha de evaluación continua, así cada unidad didáctica tiene una, y pretende valorar el grado de adquisición y desarrollo de las Competencias Básicas trabajadas en clase.

La ficha de seguimiento permite cumplir la tarea de evaluar los aprendizajes de forma fácil, permitiendo la posibilidad de volver a reconsiderar criterios de sesiones anteriores.
22/10/2012 1.2A (5317-5318) CEVIC

La ficha de seguimiento aligera el trabajo evaluativo, a la vez que te permite ser más dinámico en todo el proceso. Quizás sería importante añadir otro instrumento que facilite la recopilación de información para el proceso evaluativo.

15/02/2013 4.1 A (5339-5341) CEVIF

También hemos llevado a cabo una Ficha de observación, con el objeto de comprender la realidad del aula, en sus procesos pedagógicos y de interacción social. Consideramos que la observación sistemática nos permite evidenciar el desarrollo de las actitudes del grupo-clase.

Difícil plasmar el grado de consecución de los objetivos con el trabajo de una única sesión. Es necesario más tiempo y más tiempo de observación.

02/04/2013 6.3 B (5353-5354) CEVIO

En este caso, se ha podido evaluar el alcance de los objetivos actitudinales por parte del alumnado mejor que en otras sesiones. Observando la tarea propuesta, llego a la conclusión que esto es debido a la ausencia de competición.

04/04/2013 6.6 B (5372-5374) CEVIO

Otro instrumento cualitativo utilizado han sido las rúbricas, con la finalidad de valorar el desempeño del alumnado en cada unidad didáctica. Hemos articulado una serie de criterios que eran contextualizados a partir del nivel inicial del alumnado, para posteriormente, valorarlos con una escala de cinco afirmaciones.

Finaliza el curso. Y el proceso de evaluación ha sido sencillo. Las rúbricas y las tablas de indicadores han permitido medir el logro de los objetivos pero considero más importante el trabajo del diario en lo relativo a la calificación, permitiendo ver una perspectiva más amplia y dinámica de todo el proceso.

19/06/2013 10.6 A (5399-5402) CEVDR

Las rúbricas se han mostrado como un instrumento excelente para evaluar el aprendizaje del alumnado, porque permite en todo momento verificar el grado de consecución de los objetivos propuestos.

20/06/2013 10.5 B (5405-5407) CEVDR

1.1.4.4.2.- La evaluación del profesor

La evaluación del profesor ha partido del seguimiento y análisis del diario de campo del docente. El diario del profesor se constituye parte del desarrollo profesional docente, recoge las valoraciones y vivencias que transcurren en el aula desde el prisma del docente. Supone la reflexión de la propia acción docente, permitiendo la valoración del progreso y evolución en su desempeño.

El seguimiento que se realiza del programa a través del diario ayudará a reflexionar sobre el proceso.

22/10/2012 1.1 A (6511-6512) CEVDI

Hoy ha sido un día malo para mi autoconcepto profesional, mis intentos por mejorar las dinámicas internas del grupo clase no funcionan aparentemente. Es cierto que no dispongo de una cantidad de tiempo significativo, pero me gustaría ver mi acción en el alumnado. Habrá que seguir dándole vueltas al tema hasta conseguir la clave.

12/04/2013 6.7 A (4272-4275) PAA

Hoy estoy especialmente contento por el devenir de la sesión. No estaba muy seguro de cómo iba el grupo a trabajar esta temática. Este tipo de situaciones me refuerzan como persona y me alzan mi autoestima como docente.

23/05/2013 9.2 B (4357-4359) PAA

Me siento satisfecho por la tarea propuesta. Me considero agente significativo en la mejora de aspectos tan importantes como la imagen corporal, el autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la potenciación de la habilidades sociales (diálogo) entre mi alumnado. Esta actividad ha promovido multitud de espacios para la mejora del alumnado y, ante todo, la participación no obligada de todo el grupo clase.

15/03/2013 5.3 A (4223-4227) PAA

El alumnado en el blog digital también expresa opiniones en las se valora la actuación del profesor.

Este año ha sido la mejor Educación Física que he tenido desde primero!!!!

MAM 17 junio, 2013 (1013) VEF-UD10

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros y de la importancia de la Educación Física del maestro.

JFCG 17 junio, 2013 (1021-1022) VEF-UD10

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros.

JFCG 17 junio, 2013 (1022) ACO-UD10

Me da pena, porque ya no tendremos al maestro ni a los mismos compañeros.

L.L.M 19 junio, 2013 (1067-1068) ACO-UD10

Me da mucha pena, porque ya nos vamos al instituto y no tendremos al maestro.

MGP 24 junio, 2013 (1074) ACO-UD10

Y a mí también me da mucha pena maestro ojala vinieras con nosotros al instituto.

MGP 24 junio, 2013 (1077) ACO-UD10

Hoy es la última sesión con este grupo. Me han preparado una gran tarjeta de recuerdo donde han firmado todos. El alumnado está muy emotivo por el final del curso. F., junto a Sh., me hacen entrega de la tarjeta. Han utilizado una gran cartulina azul, doblada por la mitad y han dibujado algunos chicos/as practicando deporte junto a mí. Todos la han firmado.

Hablamos sobre lo que ha sido el curso.... Es un momento muy emotivo.

19/06/2013, 10.6 A (3190-3195) EVA

1.1.5.- Instalaciones, material, medios y recursos a utilizar

1.1.5.1.- Las instalaciones

Las salidas del espacio habitual donde se desarrollan las clases de Educación Física también contribuyen a la mejora de los resultados de nuestro programa. A lo largo de la implementación del programa de intervención hemos utilizado distintos tipos de recursos espaciales del entorno inmediato (los dos porches del centro, la pista polideportiva de la parte inferior, el aula y la pista de baloncesto) y del entorno próximo (la piscina, pabellón y campo de césped). Se exponen a continuación algunas opiniones que ponen de manifiesto el uso de diferentes instalaciones.

Debido al frío, nos trasladamos al pabellón de la localidad, el cual linda al centro y esto supone más alteración al grupo porque le encanta practicar actividad física en él.
08/01/2013, 2.4 B (375-376) EMIN

Nos hemos desplazado al pabellón deportivo con bastante premura y buen comportamiento.
11/01/2013, 2.5 A (391-392) EMIN

El grupo ha bajado algo más alterado que otros días, al conocer que íbamos otra vez al pabellón. No estábamos solos en el pabellón, un numeroso grupo de personas que se preparan físicamente para las pruebas de oposición a bomberos ocupaban el pabellón.
14/01/2013, 2.6 A (424-427) EMIN

El devenir de hoy, ha estado marcado por la lluvia. Nos hemos tenido que refugiar en un espacio techado que en un futuro será un gimnasio. El grupo ha cogido con agrado disponer de un espacio para poder dar clase los días de lluvia. Hasta la fecha no disponíamos de ese espacio y teníamos que adaptar la sesión al espacio de clase o hacer otro tipo de actividad.
17/01/2013, 3.1 B (466-469) EMIN

Nos desplazamos al campo de césped, están muy expectantes por la realización de la actividad en el campo de césped.
12/02/2013, 3.8 B (746-747) EMIN

Casi todas las preguntas están orientadas a qué ponerse, la ropa necesaria y si vamos a tener actividades en la piscina. Se les nota las ganas de ir.
23/05/2013, 9.2 B (2678-2679) EMIN

La sensación de la actividad era muy positiva. El alumnado ha participado en todo momento. Las actividades en el medio natural, suelen encontrar una motivación alta en el alumnado.
29/05/2013, 8.3 A y B (2318-2319) GDMN

El alumnado también muestra su aceptación por los diferentes espacios de práctica que hemos utilizado a lo largo del programa.

... las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!
MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

A mí me ha encantado todo, los juegos han estado muy entretenidos, sobre todo las excursiones de senderismo.
AAL 17 junio, 2013 (1024-1025) VAC-UD10

1.1.5.2.- El material, los medios, los recursos para la práctica

El material deportivo es un intermediario de gran provecho para el desarrollo del programa de intervención, son elementos indispensables a la hora de llevar a cabo multitud de tareas motrices. Durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas hemos empleado material deportivo convencional, material de recuperación, material de fabricación propia y material alternativo.

El grupo tiene una gran expectación por el uso de la colchoneta grande del pabellón. Hacen un semicírculo alrededor del material y observan la ejemplificación que hago de cada ejercicio.
10/01/2013, 2.5 B (408-410) EMMA

Hoy estamos en el campo de minibasket del centro. Las canastas son más pequeñas, acordes a su altura y les permite jugar mejor. Les explico la importancia de estar en este campo. Las canastas están a la altura reglamentaria para su edad.

29/01/2013, 3.3 B (564-566) EMMA

La falta de material se ha notado. Los pequeños grupos se tienen que hacer más grandes de lo habitual.

07/02/2013, 3.7 B (736-737) EMMA

Le indico que en esta ocasión, el material lo va a suministrar el centro, para que se queden como material de educación física, y así, puedan contribuir a los recursos del centro.

15/04/2013, 7.2 A (1701-1702) EMMA

1.1.5.3.- Los recursos escritos, visuales y virtuales

Los recursos escritos utilizados han estado orientados hacia la ampliación y complementación de los contenidos, procedimentales y actitudinales, del programa. Aunque el tratamiento ha sido siempre globalizador, resulta necesario atender a todas las partes para dar fortaleza al conjunto. Además es fundamental para el alumnado en el aprendizaje de contenidos conceptuales y como material de consulta y estudio.

Al repartir los documentos ha habido gran interés por el elegir los colores, los chicos no querían las de color rosa y las chicas sí. Incluso, el grupo de amigos buscaban poder tener todos del mismo color del portafolios.

27/09/2012, 1.1 A (992-997) GDDS

Reparto de los dossier, gran expectación sobre todo por los colores de los mismos. Al igual que el grupo A, las chicas quieren el color rosa y los chicos no. Hoy ha sido un día duro en clase por el comportamiento del grupo. Están comenzando los "tonteos" típicos de los grupos de sexto que pronto irán al instituto.

26/09/2012, 1.1.B (021-024) GDDS

Están trabajando con el dossier muy motivados. Cada uno intenta contar como se organiza para colocar las fichas.

Han realizado una portada y repasan el contenido de las fichas. Les he pedido que escriban las ideas que le vayan surgiendo mientras realizan la lectura de las fichas.

22/10/2012, 1.2 A (042-045) GDDS

Al alumnado también le ha gustado las actividades del dossier, que han ido configurando su portafolio personal.

Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.

SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10

Las fichas del dossier me han ayudado mucho y las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más. Tanto las fichas como las actividades nos ayudaran mucho para el año que viene. Cuando lleguemos al instituto y nos hablen de todo eso, nosotros ya lo sabremos lo que hay que hacer.

MCAP 17 junio, 2013 (1038-1041) VBL-UD10

El dossier está bien para trabajar sobre todo los conocimientos. El dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto el autoestima, etc....

JGS 19 junio, 2013 (1051-1052) VBL-UD10

Todas las actividades me han parecido geniales, el dossier ha estado muy bien, porque aparte de jugar, también hemos trabajado el respeto,... ¡Y muchas cosas más!
MGP 24 junio, 2013 (1055-1056) VBL-UD10

La utilización de recursos y materiales informáticos y virtuales, no son exclusividad de determinadas áreas, sino que son recursos transversales a todas ellas. En nuestro caso y, dentro del ámbito de la Educación Física, aportan información complementaria de gran valor, puede ser la motivación hacia el aprendizaje del alumnado y colaboran en la construcción del portafolio del mismo.

Antes de bajar, visionamos un video sobre un programa de televisión donde aparecen unos chicos y chicas de instituto realizando una coreografía con cuerda de salto. El alumnado se queda alucinado con los diferentes movimientos que realizan en el video.
08/03/2013, 5.1 A (962-964) GDVI

Antes de bajar, les comento la nueva actividad del blog. Hay alumnos "enchufados" al blog, lo siguen y le gusta mucho la interacción a través del blog, pero otros, no lo siguen y cuenta mucho esfuerzo que realicen los comentarios.
15/04/2013, 7.2 A (1706-1708) GDBL

Les presento la última actividad del blog. Es valorativa, tienen que sincerarse sobre el trabajo desarrollado durante el curso escolar.
Cogen los ultraportátiles para realizar la actividad, aunque algunos me piden hacerla en casa porque prefieren pensar la respuesta. Se sientan en grupo para su realización, conversan entre ellos recordando las distintas actividades realizadas.
07/06/2013, 10.1 A (2940-2944) GDBL

Continuamos explicando la repercusión del blog educativo alrededor del mundo, mostrando la localización de las visitas a lo largo de estos últimos meses. El alumnado se muestra interesado y sorprendido por la diversidad de visitas recibidas.
18/03/2013, 6.1 A (1195-1197) GDBL

De las opiniones del alumnado expresadas en su blog interpretamos que los videos, las actividades del blog y las actividades virtuales con la utilización de Internet han sido de su agrado.

Yo no tengo palabras para este vídeo. Si una: increíble.
IBA 19 junio, 2013 (371) POD-UD3

Este vídeo nos ha gustado mucho porque hablan de cómo cuidarnos.
RLR 12 marzo, 2013 (520) JSM-UD5

Este vídeo es muy interesante, se debería aumentar el tiempo diario destinado a deporte en el colegio, al igual que existe media hora de descanso obligatorio (recreo) debería existir media hora de Educación Física diaria.
A.C.V.C 14 marzo, 2013 (545-547) MEF-UD5

Mi opinión es que todas las actividades que hemos hecho han sido estupendas. Me ha encantado participar en el blog.
Jennifer López 17 junio, 2013 (1030-1031) VAC-UD10

1.1.6.- La evaluación del programa de intervención

El desarrollo del programa de intervención ha permitido contribuir a la mejora y potenciación de la autoestima del alumnado, así como del autoconcepto físico y las relaciones entre los compañeros y compañeras de clase. De igual modo, la percepción del docente hacia su alumnado mejora notablemente. Por otro lado, otro aspecto de interés ha sido el espacio de trabajo con el alumnado con dificultades de integración en el grupo. La mejor muestra de lo expuesto son las opiniones del alumnado expresadas en su blog.

Todas las actividades me han parecido geniales, el dossier ha estado muy bien, porque aparte de jugar, también hemos trabajado el respeto,... ¡Y muchas cosas más!
MGP 24 junio, 2013 (1055-1056) VBL-UD10

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros y de la importancia de la Educación Física del maestro.
JFCG 17 junio, 2013 (1021-1022) VEF-UD10

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros.
JFCG 17 junio, 2013 (1022) ACO-UD10

Me ha gustado mucho este curso, ha sido el mejor, me he divertido mucho este año.
FA 19 junio, 2013 (1051) VEF-UD10

Todas las actividades de Educación Física han sido muy divertidas y el dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto, la autoestima, etc....
AGS 19 junio, 2013 (1054-1055) VEF-UD10

Las pruebas chulísimas, los juegos geniales, las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!
MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

Este año ha sido la mejor Educación Física que he tenido desde primero!!!!
MAM 17 junio, 2013 (1013) VEF-UD10

Estas opiniones son corroboradas por los datos cuantitativos del cuestionario, en respuesta al Ítem IV.40: *Me gusta la Educación Física*, dónde por el análisis de los resultados obtenidos, comprobamos una inclinación hacia estar “*de acuerdo*” con la afirmación que se plantea (96,6% en septiembre de 2012 en las opciones positivas y el 97,5% en junio de 2013). Si atendemos a los resultados por género, se observa como las chicas (90,5% en septiembre de 2012 y 95,5% en junio de 2013) muestran mayor conformidad hacia estar “*totalmente de acuerdo*” con el gusto por la clase de Educación Física en comparación con los chicos (90% en septiembre de 2012 y 90% en junio de 2013). Por todo ello, consideramos que el alumnado se siente y está muy cercano a la materia, de un modo u otro, encuentra en este espacio un lugar donde interaccionar con los demás y desarrollarse de un modo equilibrado.

La sesión ha ido muy bien y estoy bastante satisfecho por el comportamiento de la clase en general.
18/12/2012, 2.3 B (340-343) GELI

Muy satisfecho por el transcurso de la sesión. El alumnado ha mostrado interés por la tarea y han sabido competir. Este aspecto es muy interesante para mí, porque la competición siempre trae consigo problemas actitudinales donde el alumnado prima el resultado por encima del medio o la forma de conseguirlo.
10/11/2012 2.2 A (4144-4147) PTS

Hoy ha sido un día muy lindo. La clase ha tenido una buena dinámica, y esto me ha permitido interactuar con todos ellos. He notado diversión y felicidad en clase, y por extensión, en mí.
15/04/2013 7.2 A (4286-4288) PTS

He disfrutado bastante con las actividades propuestas. Las actividades en el medio natural son las más interesantes para mí. Intento transmitir mi gusto por la naturaleza al alumnado, a veces creo que no me escuchan, pero un gran número de alumnos/as están interesados en las actividades en el medio natural. Eso me produce satisfacción por mi labor docente. Me alegro que el alumnado sea capaz de disfrutar y encontrar "juegos" allá donde va y huya del uso de las tecnologías. Hoy no se ha regañado por el uso de los móviles en la excursión.
16/04/2013 (4289-4295) PTS

Al margen de la información suministrada por los distintos instrumentos de recogida de la información, tanto en el mes de septiembre de 2012 como en el mes de junio de 2013, en el que se pone de manifiesto los análisis comparativos de los mismos, hemos considerado de interés realizar un análisis D.A.F.O. sobre el desarrollo del programa de intervención. Se trata de una técnica de evaluación que permite establecer una estrategia de acción ante un proyecto o un aspecto similar, con la finalidad de tomar decisiones al respecto. Las siglas de la técnica en español *DAFO*, manifiestan las iniciales de las nociones que forman parte de él. Por tanto, las *Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades* configuran la esencia de la técnica evaluativa. Su palabra análoga en inglés *SWOT*, se corresponde con *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*.

Tabla VIII. 1.1.6a: Análisis D.A.F.O.	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disponer de tres horas de clase lectivas a la semana con los grupos de clase ◆ Los materiales curriculares suministrados al alumnado a través del dossier. ◆ Implementado en el seno de la escuela. ◆ Responde a las necesidades y peticiones de investigaciones y programas anteriores. ◆ Amplia el tiempo de investigación en comparación con anteriores estudios empíricos. ◆ Respaldo por la acción colegiada del grupo de investigación HUM 727: Desarrollo e Innovación Curricular en el área de la Didáctica de la Educación Física. ◆ Validez externa de los cuestionarios por otras investigaciones empíricas importantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ No disponer de una instalación cubierta de manera permanente, para poder llevar a cabo el programa de manera continuada. ◆ No todo el alumnado disponía de conexión wifi en el hogar familiar. ◆ Demasiados objetivos específicos planteados en las diferentes unidades didácticas. ◆ Dificultad para evaluar los contenidos actitudinales. ◆ La propuesta de actuación se centra en el tiempo lectivo del alumnado, sin posibilidad de controlar las influencias externas. ◆ Dificultad para generalizar los resultados: estudio localizado. ◆ Análisis centrado únicamente en el alumnado y el docente, quedando excluidos otros factores significativos.

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Adaptado a la legislación vigente y de fácil implementación en el marco educativo actual. ◆ Existencia de una amplia revisión bibliográfica con estudios similares al nuestro. ◆ Altos resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 40, que arrojan un valor de fiabilidad de 0,740 en el alfa de Cronbach. ◆ Diversificación de los instrumentos de producción de información tanto cualitativos como cuantitativos. ◆ La toma de los datos antropométricos y de composición corporal la realizó siempre el autor del estudio. ◆ Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual. ◆ Alta motivación por parte del doctorando 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ No haber recogido información para su posterior análisis en el ámbito familiar, de la administración, ayuntamientos, empresas de ocio, aspecto que se convierte en nuestro principal objetivo de investigaciones futuras. ◆ No haber contrastado la información con Grupos de Discusión con expertos.
<p>OPORTUNIDADES</p>	<p>AMENAZAS</p>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Existencia de una excelente relación entre el alumnado y el profesor de Educación Física puede traducirse en una mayor tasa de practica físico-deportiva en el tiempo libre por parte del alumnado ◆ Aprovechar las motivaciones intrínsecas del alumnado hacia la Educación Física para la mejora de la condición física orientada a la salud. ◆ Posibilidad de realizar actividades de prácticas reales con alumnado de otros ciclos y etapas (infantil). ◆ Máxima colaboración de la Comunidad Educativa. ◆ Fácil acceso a la población diana. ◆ Aprovechamiento del programa para orientar y programar la acción educativa del centro. ◆ Publicación y difusión de los resultados del estudio. ◆ Aprovechar los programas de actividades extraescolares que ponen en marcha las distintas administraciones de la Comunidad Andaluza. ◆ Creación de comunidades de aprendizaje orientadas a la Educación para la Salud. ◆ Constitución de escuelas de madres y padres 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Poca relación con las entidades organizadoras de las actividades físicas extraescolares. ◆ Inestabilidad de las plantillas de orgánicas de profesorado, por lo que existen dificultades para llevar a cabo proyectos a largo plazo. ◆ Aumento progresivo de problemas de conducta alimentaria, fundamentalmente sobrepeso y obesidad. ◆ Ocupación del ocio y el tiempo libre con otras actividades sedentarias como los videojuegos y la informática. ◆ Existencia de otras actividades extraescolares (clases de idiomas, informática, música...) pudiendo ser una competencia

Finalmente, señalar que este programa no sólo da respuesta a una demanda existente en el ámbito escolar, sino que consideramos que puede ser adaptado a otros contextos y a otras necesidades, modificando en ocasiones las actividades y manteniendo la "filosofía" del programa.

Resumiendo diremos que:

- En nuestro programa de intervención hemos analizado el entorno personal, familiar, escolar, cultural y social en el que se desenvuelve el alumnado, y los resultados han sido volcados sobre el programa de intervención.
- De manera general, los niveles de autoestima y autoconcepto físico del alumnado en septiembre son altos. Ligeramente, las chicas se muestran más satisfechas consigo mismas en comparación con los chicos.
- De manera mayoritaria, no se perciben torpes a nivel motriz, al contrario se autoperceben como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico.
- La flexibilidad siempre ha sido una capacidad física superior en las chicas. Los chicos son conscientes y así lo manifiestan en el cuestionario.
- Del análisis de los datos de las pruebas antropométricas y de composición corporal de nuestro alumnado en septiembre, comprobamos como sus valores medios se encuentran dentro de los criterios establecidos como media en distintos estándares.
- El análisis de los datos obtenidos de las pruebas físicas en septiembre de 2012 destaca la superioridad de los chicos sobre las chicas en las pruebas donde la fuerza y la velocidad tienen un papel preponderante. Las chicas muestran mejor resultado en la prueba de flexibilidad, en el resto de pruebas, el resultado medio de los chicos siempre es superior.
- Del análisis de los resultados obtenidos en el test de siluetas percibidas como propia, tanto los chicos como las chicas muestran un valor parecido. Las figuras 3.0 y 4.0 son las de mayor frecuencia aunque podemos observar pequeñas diferencias.
- El profesor manifiesta en su diario que los resultados de las pruebas físicas han sido dispares, prácticamente ningún alumno/a es el/la "mejor" en todos los test motores.
- Los objetivos del programa nacen del diagnóstico inicial, se establecen como el eje central del programa, dando coherencia a la planificación y la delimitan la meta a alcanzar con el alumnado.
- Los objetivos específicos quedan establecidos en las diferentes unidades didácticas. En el diario del profesor como instrumento que nos informa del desarrollo del proceso, encontramos episodios en los que se pone de manifiesto el grado de cumplimiento de los objetivos, manifestando la dificultad de la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado.
- La inclusión en el programa de intervención de contenidos conceptuales, a los que el alumnado no ha estado acostumbrado, presenta algunos problemas a principio de curso, pero la forma de presentar los contenidos conceptuales en el dossier y las estrategias metodológicas seguidas para su aprendizaje, comienzan a dar sus frutos.
- El alumnado también valora los contenidos teórico-conceptuales propuestos especialmente en el portafolio por el profesor y su organización y utilización por parte del alumnado, señalándolo así en el blog digital.
- Donde realmente el alumnado se encuentra satisfecho y muestra interés es en la puesta en acción del programa a través de los diferentes procedimientos de la práctica. De esta manera, es en las actividades físicas prácticas, en el que el alumnado se entrega sin

reservas, y justifican para ellos todo el esfuerzo y trabajo para aprender.

- El alumnado ha sido informado al comienzo del curso de la estructura y temporalización de las diferentes unidades que conforman el diseño, no obstante al comienzo de cada unidad se dedica un tiempo en la primera sesión para informar al alumnado del contenido de la misma.
- La organización y secuenciación de contenidos se ha planteado desde una perspectiva globalizadora que gira alrededor de cuatro ejes fundamentales: la salud, las actividades físicas organizadas, la mejora de la percepción corporal, de la autoestima y del autoconcepto y el cuarto eje que hace referencia a la ocupación constructiva del ocio.
- El alumnado transfiere los conocimientos aprendidos en la clase de Educación Física a sus prácticas de tiempo libre, convirtiendo estos tiempos en ocio saludable y activo, así lo expresa el alumnado en su blog.
- Los estilos de enseñanza utilizados han ido avanzando durante el proceso, desde estilos más tradicionales a estilos más cognitivos y que fomentan la creatividad del alumnado.
- Los resultados de la evaluación inicial (diagnóstica) se han volcado sobre el programa de intervención. Hemos continuado con el proceso de evaluación continua: que hemos llevado a cabo durante todo el proceso de aplicación del programa de intervención y que nos ha servido para revisar el funcionamiento del mismo en todos sus elementos: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos.
- Como instrumentos cualitativos de producción de información para el proceso de evaluación hemos empleado la ficha de seguimiento de las unidades didácticas, como una ficha de evaluación continua, así como procedimientos de rúbricas.
- Hemos utilizado como instrumento de evaluación del profesor el diario, y a través del mismo ha sido posible constatar cómo se ha producido el proceso de reflexión acerca del desempeño del profesor.
- Durante el desarrollo del programa hemos utilizado diversas instalaciones, unas del entorno inmediato del centro (pista polideportiva, porche y aula) y otras del entorno próximo al centro (pabellón, piscina y campo de césped de titularidad municipal, así como el medio natural en el entorno lejano.
- Durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas hemos empleado material deportivo convencional, material de recuperación, material de fabricación propia y material alternativo.
- De las opiniones del alumnado expresadas en su blog interpretamos que los videos, las actividades del blog y las actividades virtuales con la utilización de Internet han sido de su agrado.
- El alumnado se siente muy cercano a la Educación Física y muestra su agrado por todas las actividades realizadas, encontrando en el área, un lugar donde interactuar con los demás y desarrollarse de un modo equilibrado.
- Consideramos que el programa de intervención da respuesta a las peticiones del ámbito escolar y es susceptible de ser adaptado (sin perder la esencia), para que puede ser utilizado en un ámbito similar.

1.2.- Integración metodológica en el Objetivo Específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.

Aportan información para verificar la consecución de este objetivo las percepciones del profesor expresadas en su diario, así como las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital.

1.2.1.- Las actividades físicas organizadas en el programa de intervención

Torres-Guerrero, Rivera, Arráez, Merino y López-Sánchez (1994), manifiestan que *“muchas veces, el movimiento pasa los límites de lo individual para dar lugar, a través de y por él, del grupo. Es de esta interacción de dónde surge el pacto por el que se marcan los límites de las actividades, representando las reglas una zona de acción lo suficientemente amplia como para permitir la respuesta individual, la decisión y el intercambio con los demás”*.

En ese sentido, el alumnado al practicar actividad física es libre de involucrarse, en mayor o en menor medida, en las actividades que ha elegido. Por tanto, las actividades físicas organizadas las podemos entender como aquellas que se hacen en el contexto de unas reglas determinadas y que permiten la elección y ejecución del alumno/a dentro de la misma (García-Monge, 1992).

Esta noción es relativamente actual y, en cierto modo, algo ambigua. Principalmente, porque se asocia a actividades lúdicas y/o deportivas, así como a las actividades derivadas de la expresión corporal como la danza y las que se realizan en el medio natural, las cuales poseen una riqueza semántica que genera confusión (Martínez-Pérez, 2012).

En esa línea, consideramos que los juegos y deportes colectivos, las actividades de ritmo y danza, así como las actividades físicas que se planifican en el entorno natural se pueden definir dentro de la noción de actividad física organizada que apuntábamos anteriormente. Por tanto, definir y delimitar el concepto de cada una de ellas es complejo por la riqueza semántica de las mismas. Así pues, engloban el conjunto de actividad física organizada.

A continuación en la Tabla VIII.1.2.1a, se expone la tipología de las actividades físicas organizadas empleadas en nuestro programa de intervención, y su relación con los núcleos de contenidos

Tabla VIII.1.2.1a.- Tipología de las actividades físicas organizadas y su relación con los núcleos de contenidos. Tomado de Cimarro (2014), Martínez-Pérez (2012), RD 1513/06 (2006).

Núcleos de contenidos	El Juego como procedimiento
<p>Bloque 1. El cuerpo imagen y percepción corresponde a los contenidos que permiten el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Está especialmente dirigido a adquirir un conocimiento y un control del propio cuerpo que resulta determinante tanto para el desarrollo de la propia imagen corporal como para la adquisición de posteriores aprendizajes motores.</p>	<p>Juegos perceptivos (sensoriales, espaciales, temporales) Juegos psicomotores Juegos coordinativos</p>
<p>Bloque 2. Habilidades motrices reúne aquellos contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Se verán implicadas por tanto adquisiciones relativas al dominio y control motor. Destacan los contenidos que facilitan la toma de decisiones para la adaptación del movimiento a nuevas situaciones.</p>	<p>Juegos psicomotores Juegos coordinativos Juegos alternativos New Games</p>
<p>Bloque 3. Actividades físicas artístico-expresivas se hallan incorporados los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento. La comunicación a través del lenguaje corporal se ha tenido también en cuenta en este bloque.</p>	<p>Juegos simbólicos Juegos dramáticos Juegos gestuales creativos Dramatizaciones colectivas Juegos rítmicos</p>
<p>Bloque 4. Actividad física y salud está constituido por aquellos conocimientos necesarios para que la actividad física resulte saludable. Además, se incorporan contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física a lo largo de la vida, como fuente de bienestar. La inclusión de un bloque que reúne los contenidos relativos a la salud corporal desde la perspectiva de la actividad física pretende enfatizar la necesaria adquisición de unos aprendizajes que obviamente se incluyen transversalmente en todos los bloques.</p>	<p>Juegos motores Juegos de velocidad Juegos de resistencia Juegos de flexibilidad Juegos de fuerza Juegos coordinativos Juegos de agilidad</p>
<p>Bloque 5. Juegos y actividades deportivas, presenta contenidos relativos al juego y a las actividades deportivas entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana. Independientemente de que el juego pueda ser utilizado como estrategia metodológica, también se hace necesaria su consideración como contenido por su valor antropológico y cultural. Por otro lado, la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas.</p>	<p>New Games Juegos cooperativos Juegos y deportes alternativos Juegos predeportivos Formas jugadas Juegos deportivos modificados Deportes individuales Deportes colectivos Deportes de adversario</p>

1.2.1.1.- El Juego como actividad física organizada en el programa de intervención

1.2.1.1.1.- El juego como procedimiento metodológico

El juego es un elemento relevante en el área de Educación Física y en parte de la Educación Primaria. Se establece como medio educativo de gran valor por su capacidad de motivación y de transmisión entre el alumnado.

El tratamiento del juego en los distintos ciclos educativos es diferente. Depende, en gran medida, de la edad del alumnado y de los objetivos que se pretendan. Entender el juego como una estrategia metodológica es reflexionar sobre la importancia de *aprender jugando*, promoviendo grandes dosis de motivación e implicación del alumnado. Ello nos conduce a comprender que los juegos que utilizamos como estrategias metodológicas no deben suponer una dificultad para su aprendizaje. Buscamos el logro de unos objetivos a través de la puesta en marcha de juegos y éstos, han de permitir la focalización de la atención del alumnado hacia el objetivo y no en el juego en sí.

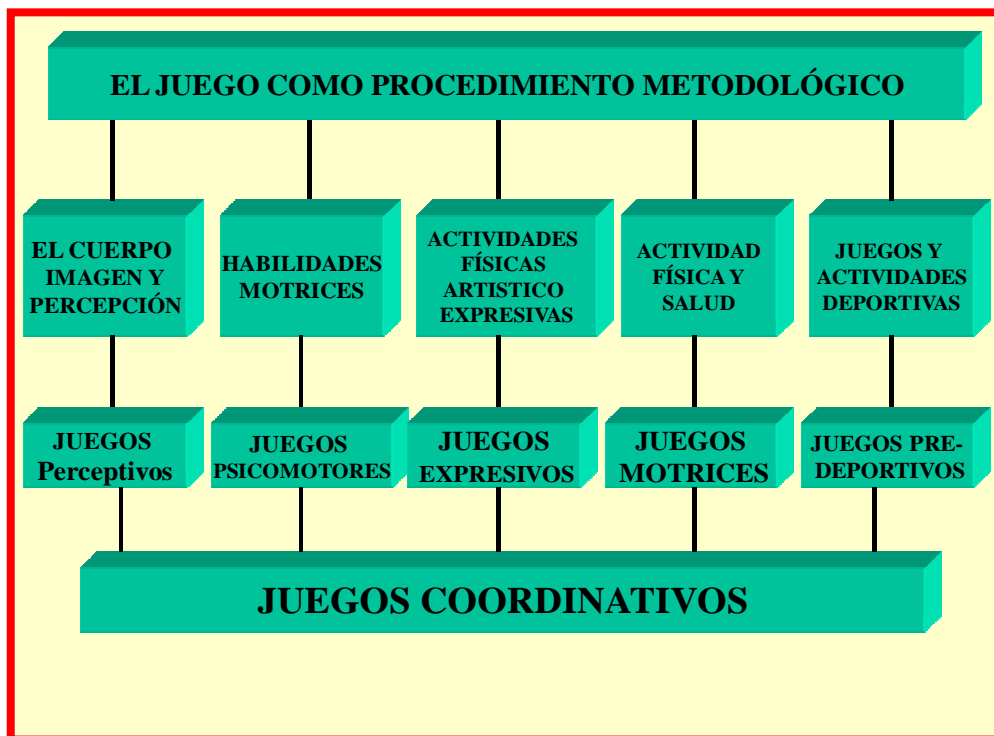


Figura VIII.1.2.1.1.1a.- Imagen-esquema de la relación entre diferentes tipos de juegos motrices y los núcleos de contenido en Educación Primaria (Tomado de Torres-Guerrero, 2002)

En nuestro programa de intervención hemos utilizado el juego como procedimiento para dar respuesta a los contenidos de los diferentes núcleos que componen el diseño de Educación Física en Educación Primaria.

❖ Juegos Perceptivos (JPP)

Entendidos como aquellos que nos permiten mejorar la percepción corporal, espacial y temporal y, por ende, fomentan la mejora del autoconcepto físico y la autoestima. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

El grupo no ha aceptado de mucho agrado los juegos planteados, los consideran de alumnos más pequeños.
23/01/2012, 1.1.B (021-022) JPP

La experiencia se inicia con un juego de risoterapia, el alumnado dispuesto en grupos de siete, tienen que pasarse un globo utilizando el cuello y la barbilla. El grupo no muestra interés por esa actividad y considera algo vergonzoso hacerlo.
14/03/2013, 5.3 B (1174-1176) JPP

Los juegos que precisan de tener afirmada la lateralidad, suponen un pequeño escollo. A medida que avanza la sesión, algunos chicos comienzan a hacer otros tipos de lanzamientos, sobre todo, a larga distancia. Pasando de lo estipulado. Las chicas siguen practicando.
17/04/2013 7.2 B (1811-1813) JPP

❖ Juegos psicomotores (JPSM)

Este tipo de juegos permiten desarrollar las habilidades básicas y genéricas del alumnado y colaboran en la mejora de las percepciones espacio-temporales. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Observo nivel en el alumnado, poseen cierta habilidad y son capaces de mantener bastante tiempo la pelota en juego.
10/05/2013, 8.2 A (2215-2216) JPSM

A través de los juegos psicomotores se colabora al desarrollo de las habilidades, que son una parte importante de nuestro programa.
12/02/2013, 3.8 B (786-787) JPSM

A lo largo del juego, puedo observar que las chicas interaccionan mejor. El más que aparente dominio de las habilidades necesarias para jugar a este juego, les iguala a los chicos y ese detalle, lo saben.
19/03/2013, 6.1 B (1248-1250) JPSM

A lo largo de la sesión, noto bastante dominio de las chicas en las habilidades genéricas, incluso de por encima del nivel de los chicos. Sobre todo, en lanzamiento y recepciones.
20/03/2013, 6.2 A (1285-1286) JPSM

Para proseguir con la tarea, les propongo diferentes habilidades con el golpeo. Esto hace que la motivación vuelva a la plenitud y el alumnado se centra en la tarea.
02/04/2013, 6.3 B (1413-1414) JPSM

Llegado hasta este punto, comienzo a explicar lo que son las habilidades básicas y genéricas, sobre cómo se trabajan esas habilidades en estos juegos parecidos a los deportes más conocidos.
04/04/2013, 6.6 B (1575-1577) JPSM

*En cierto modo, pretendo que asuman que pueden hacer habilidades especiales. El alumnado se muestra motivado e intenta sin tapujos habilidades "diferentes" tales como golpes diferentes y utilizando diferentes partes de la raqueta. El alumnado se lo pasa bien.
09/05/2013, 8.1 A y B (2123-2125) JSPM*

❖ **Juegos coordinativos (JPC)**

Con este tipo de juegos pretendemos en nuestro programa de intervención, mejorar "la capacidad de valorar y regular los parámetros dinámicos y espacio-temporales de los movimientos, la capacidad de equilibrio, el sentido del ritmo, la capacidad de relajar voluntariamente los músculos, definitiva coordinar los movimientos en el tiempo y el espacio" (Lorenzo, 2009). Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Doy comienzo a la explicación de la sesión y las normas del juego coordinativo que vamos a practicar a continuación. Prestan atención pero no son capaces de entender la dinámica del mismo de un modo abstracto.

11/12/2012, 2.1 B (243-245) JPC

Volvemos a explicar el juego, con un ejemplo, el alumnado entiende más rápido la dinámica del mismo. Rápidamente cogen el ritmo de juego y algunos alumnos exigen al resto más intensidad.

11/12/2012, 2.1 B (250-252) JPC

De vuelta a la intensidad del juego, comienzan las quejas porque algunos compañeros no cumplen las normas. Discuten, pero han interiorizado las normas. Están compitiendo!!!! Esto me gusta.

11/12/2012, 2.1 B (258-260) JPC

Comienzo a explicar el juego del Balón- Torre, prestan atención y algunos alumnos necesitan que lo ejemplifique. Rápidamente lo comprenden y hacemos los equipos.

13/12/2012, 2.2 B (272-273) JPC

El transcurso de la actividad de juego resulta positivo aunque ocurren determinadas trifulcas cuando el alumnado se esfuerza por conseguir la victoria sin miramientos.

13/12/2012, 2.2 B (282-283) JPC

A continuación, explico el juego de la Defensa del Castillo. Este juego es una modificación de otro que conocí anteriormente. Casi se podría decir que es de mi propia hornada. El alumnado rápidamente comprende la dinámica de juego. Sobre todo, la importancia de la estrategia como equipo para poder capturar las partes que componen el castillo sin ser atrapados por los defensores.

19/12/2012, 2.4 A (352-356) JPC

También se expresan opiniones en el blog digital del alumnado en clara referencia a los contenidos coordinativos del programa de intervención.

Maestro me encanta el acrosport. Es muy divertido. Espero que hagamos más en el cole y en el instituto.

PGA 19 enero, 2013 (239-240) DPR-UD2

Parece fácil pero seguro que es muy difícil mantener el equilibrio.

AAL 18 enero, 2013 (211-212) VTH-UD2

Me ha gustado mucho la actividad de acrosport porque son cosas muy interesantes.
IB 19 enero, 2013 (248) VTH-UD2

Me ha encantado esta actividad. Son figuras muy divertidas pero, algunas son difíciles. Espero que hagamos un baile.
MCAP 24 enero, 2013 (279-280) VTH-UD2

El acrosport es muy divertido y me gustan mucho todas las figuras que estamos haciendo.
Messi100 18 enero, 2013 (214-215) DPR-UD2

Me ha gustado mucho espero que hagamos una coreografía nosotros mismos.
JFCG 18 enero, 2013 (221) DPR-UD2

❖ Juegos motores (JPM)

Fundamentalmente los hemos empleado para la mejora de ciertas habilidades básicas, genéricas y específicas, y también para la mejora de los componentes de la condición física, relacionados con la salud, tales como la resistencia aeróbica, la flexibilidad, la fuerza-resistencia, entre otras capacidades. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Se comienza con los juegos de fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.
26/11/2012, 1.7 A (143-144) JPM

Se presenta los juegos de velocidad, además de identificar la capacidad física también nos permite mostrar los tipos. El alumnado vuelve a implicarse.
26/11/2012, 1.7 A (145-146) JPM

Llegados a la resistencia, se pide que valoren que pasaría si estuviéramos varias horas practicando. El grupo reacciona bien ante la formulación y responde adecuadamente.
26/11/2012, 1.7 A (147-148) JPM

Pasada la sesión, algunos alumnos me piden algún juego para correr. Los grupos han estado trabajando muy bien y no ha habido problemas de conducta significativos. Me ha gustado el devenir de la sesión. Como premio jugamos juntos a Caballería.
27/05/2013 9.2 A (2661-2663) JPM

Comienza el juego, en un lance A. pilla a dos y lo dice en voz alta: He pillado a dos!!! Lo dice con orgullo delante del grupo.
28/05/2013, 9.3 B (2782-2783) JPM

❖ Juegos predeportivos (JPPR)

Los entendemos como aquellas actividades físicas organizadas que presentan distintos elementos técnicos y tácticos de diferentes deportes, con el objeto de avanzar el aprendizaje de los deportes conocidos y tiene modificaciones tanto en ejecución como en reglamentación. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

En aquellos que no tienen oposición las nociones básicas sobre “pasos” y “dobles” son ejecutadas con claridad. Pero el alumnado quiere más actividad, prefiriendo los juegos con oposición y esto supone que dejan de prestar atención a estas nociones básicas sobre reglamento.

24/01/2012, 3.2 B (508-510) JPPR

Les muestro el juego de la “Rueda” y se ponen a la práctica.

En este juego, el alumnado termina por centrar su atención en la ejecución del tiro y no presta atención en realizar los desplazamientos correctamente sin cometer faltas de dobles o de pasos.

24/01/2012, 3.2 B (513-516) JPPR

Un aspecto que le ocurre a la gran mayoría del alumnado, es las dificultades que encuentran con la altura de las canastas. Centrados en el resultado, colar, olvidan realizar la ejecución correctamente. Esto es debido a la falta de fuerza para desplazar el balón a la altura de 3,05 metros.

24/01/2012, 3.2 B (518-521) JPPR

Se propone jugar a tres son multitud. Este juego gusta bastante al grupo. Porque juegan a formar parejas entre los chicos y las chicas. Al inicio, ningún chico quiere formar pareja de una chica, pero poco a poco, la dinámica del juego va formando parejas mixtas y se producen los “rumores” entre el alumnado.

31/01/2013, 3.4 B (595-598) JPPR

El alumnado se muestra receptivo al trabajo de baloncesto, se implica y realiza los ejercicios con intensidad. Y sobre todo, percibo que interaccionan todos con todos. Durante el ejercicio de los “Pescadores de balones”, el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.

31/01/2013, 3.4 B (600-606) JPPR

❖ **Juegos dramáticos y dramática creativa (JDR)**

El cuerpo y el movimiento del mismo se presentan como una herramienta de comunicación del alumnado, a través de la expresividad del mismo. La inclusión de los juegos dramáticos en el currículum de Educación Primaria permite desarrollar actividades de expresión y comunicación, verbal o no, visual y musical. Al igual, potencian el desarrollo de la creatividad del alumnado en el aula. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Le explico que vamos a trabajar la expresión corporal, concretamente la dramatización y con el fin de preparar la actuación final de curso. El alumnado no se ha mostrado descontento por ello.

20/05/2013, 9.1 A (2530-2531) JDR

El juego de las películas. Por pequeños grupos y divididos en parejas, el alumnado se dispone a intentar mostrar el título de una película para que esta sea adivinada mediante gestos. El alumnado se muestra cómodo y realiza las tareas. Se observa al alumnado divirtiéndose.

20/05/2013, 9.1 A (2549-2552) JDR

El primer juego consiste en hacer reír a la pareja, haciendo gestos con la cara. También se le pide que intenten expresar sentimientos con la cara. G. ha encontrado su espacio, le sirve para llamar la atención de todos sus compañeros/ chicos, es el centro. Todos le piden que

haga muecas con la cara y se ríen junto a él. Se siente el rey de la clase. Por otro lado, las chicas están trabajando más tranquilas y en pareja.
22/05/2013, 9.1 B (2603-2607) JDR

El primer grupo, se lo toma muy en serio, se lo han preparado a lo largo de la sesión. Indican que les da un poco de vergüenza pero lo hacen y les ha gustado lo que han hecho.
22/05/2013, 9.1 B (2623-2625) JDR

Los grupos se están repartiendo los papeles de la obra, no surgen grandes problemas por ello, y los que surgen, se resuelven fácil. Observando a los grupos, están trabajando con atención.
27/05/2013 9.2 A (2649-2651) JDR

1.2.1.1.2.- El juego como contenido

El juego, entendido como la unidad mínima del área (Martín-Sánchez, 2015), tiene mucha importancia como contenido. El juego como contenido nos determina un amplio abanico de posibilidades, desde el juego infantil hasta los planteados para desarrollar la creatividad, pasando por los orientados al deporte o los que promueven la transmisión de la cultura. En el presente apartado vamos a centrarnos en el juego tradicional, popular y autóctono y la nueva corriente en la que abordaremos los juegos alternativos, los juegos cooperativos y los new games.



Figura VIII 1.2.1.1.2a.- Imagen-esquema sobre el juego como contenido en Educación Primaria (Tomado de Torres-Guerrero, 2002).

❖ Los juegos tradicionales, populares y autóctonos (JCTR)

Los juegos tradicionales corresponden a propuestas pedagógicas que pretenden mantener y recuperar parte de la cultura propia del lugar, mediante el juego. Pero tenemos que distinguir la diferencia entre tradicional, popular y autóctono. Los primeros son los que se perpetúan a lo largo del tiempo, pasan de una generación a otra transmitiendo parte de la cultura subyacente. Los segundos, son practicados por multitud de personas y, los terceros, son los recogidos de una comarca en concreto. En algunos casos, un juego puede ser parte de los varios grupos. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

El alumnado en general se motivó pronto ante las consideraciones previas. Les gustó la iniciativa de buscar información sobre los juegos tradicionales.

15/02/2013, 4.1 A (771-772) JCTR

El juego de la Botella es muy popular entre el grupo, sólo unos pocos desconocía por completo sus reglas y pronto nos pusimos a jugar.

El grupo respetó todas las reglas, algo muy sorprendente y grato. Se implicaron en la tarea de tal modo, que cuando finalizó la sesión el alumnado tenía la sensación de haber pasado el tiempo muy rápido.

15/02/2013, 4.1 A (776-778) JCTR

Comenzamos la unidad hablando de la diferencia entre juegos populares, tradicionales y autóctonos. El alumnado divaga sobre el tema, comenta sus creencias particulares, pero sólo J. sabe la diferencia.

14/02/2013, 4.1 B (783-785) JCTR

El primer juego propuesto es la Rayuela. Gusta a la gran mayoría del alumnado que pronto busca un espacio donde construir su rayuela para jugar. En general, todos participan en la actividad, pero los chicos se cansan antes de jugar, al contrario de las chicas que están más concentradas en la tarea y quieren continuar. Me resulta sorprendente como algunos chicos cambian el recorrido de la rayuela para hacerla más difícil.

14/02/2013, 4.1 B (796-801) JCTR

Cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse. Se diluye el componente competitivo y resurge el ocio como finalidad de la actividad, este aspecto nos brinda un perfecto funcionamiento del grupo.

14/02/2013, 4.1 B (802-806) JCTR

El alumnado ha comenzado la clase motivado, algunos alumnos han traído juegos recopilados de sus casas. Han explicado cómo se jugaban, su nombre y su origen. En cierta manera, tengo la sensación que este tipo de actividades promueven el diálogo padres e hijos.

18/02/2013, 4.2 A (808-811) JCTR

El debate se ha dirigido a la tarea de indagación de los juegos populares, tradicionales y/o autóctonos a los que jugaban sus padres. En este respecto, Guille ha manifestado los que ha encontrado. El alumnado rápidamente se alborota para poder contar sus hallazgos.

19/02/2013, 4.2 B (835-837) JCTR

Los grupos se disponen para preparar la explicación tanto de la Rayuela como del Pañuelo. A modo de ejemplo, un miembro ejerce el rol de docente y el resto de alumnado. Resulta curioso observar cómo algunos alumnos me imitan, usando mis gestos o modo de organizarme. Mi figura ejerce influencia.

22/02/2013, 4.3 A (872-875) JCTR

*Esta actividad promueve en el alumnado valores de cooperación, trabajo colaborativo y, sobre todo, actividades lúdicas no competitivas. Estos aspectos mejoran el comportamiento del alumnado en estas clases. Desde que estamos trabajando juegos populares no se producen incidentes, ni el alumnado es excluido como en otras actividades lúdicas del currículum de educación física.
21/02/2013, 4.3 B (891-895)*

❖ Nuevos juegos (JCNG)

El juego es parte de la sociedad y es muy relevante abordar su capacidad de transmisión cultural pero consideramos de interés para nuestro alumnado que se planifiquen actividades donde tengan que conozcan nuevos juegos. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

*Dentro del juego que han creado, se toma la decisión de añadir dos nuevas reglas:
1- Para contabilizar un punto, todos los compañeros/as han de pasar alguna vez entre los diez pases.
2- La presión al jugador que tiene la pelota, se realiza como máximo a un brazo de distancia. Volvemos a jugar unos minutos, el alumnado comienza a estar más pendiente de las reglas que del propio juego.
Decido que dos alumnos se encarguen de registrar las reglas y normas en la cartulina.
05/03/2013, 5.1 B (1010-1016) JCNG*

*Continuamos con la organización del mural de juego y la propuesta del nombre del juego inventado. El alumnado muestra sus propuestas.
15/03/2013 5.3 A (1095-1096) JCNG*

*Las nuevas variantes del juego les apasionan, la incursión de dos pelotas gigantes y cuatro lanzadores hace el juego más dinámico y el tiempo de espera en caso de ser eliminado es bastante menor en comparación a cuando haya una pelota.
18/04/2013, 7.3 B (1833-1835)*

*Quieren jugar al juego estrella del colegio. Como ya he manifestado en otras ocasiones, es el Pelotazo. Hemos ido adaptando las normas de juego, introduciendo variantes para darle dinamismo de juego y aumentar el compromiso motor del alumnado.
Están expectantes para comenzar a jugar. Cuando comienzan a jugar, percibes que les gusta mucho el juego. Se autorregulan, no necesitan árbitro, ellos mismo indican cuando algún alumno está quemado y éste, lo acepta sin problema.
06/05/2013, 7.6 A (2029-2034) JCNG*

En el caso que nos ocupa de los nuevos juegos, preguntamos al alumnado *¿Qué juego de los nuevos te ha gustado más: Quema, Pichi, Shutteball, Balón Prisionero, Scoop o Ultimate?* La respuesta del alumnado como era de esperar es diversa, en función de sus gustos o de sus experiencias, aunque por sus respuestas se decantan en mayor medida por el juego del "pichi".

*El quema. Porque es muy divertido quemarle a los demás.
PGA 11 de abril, 2013 (609) JGU-UD7*

*El que más me gusta es el scoop, porque es muy divertido.
MCAP 11 de abril, 2013 (613) JGU-UD7*

*A mí el balón prisionero, porque me gusta moverme y lanzar balones a los demás.
SER 11 de abril, 2013 (629) JGU-UD7*

El pichi, es que me ha parecido más divertido.
ALC 11 de abril, 2013 (619) JGU-UD7

El pichi, porque me gusta darle al balón.
BJOO 11 de abril, 2013 (632) JGU-UD7

El pichi, porque es más fácil jugar.
JGS 11 de abril, 2013 (637) JGU-UD7

El pichi, porque me gusta la velocidad que coges al pegarle al balón.
Jennifer López 11 de abril, 2013 (642) JGU-UD7

❖ **Juegos alternativos con material sofisticado (JCMS)**

Estos juegos incluyen todas las actividades lúdicas que requieren la utilización de material alternativo, elaborado por la industria del ámbito como por ejemplo el shuttleball. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Damos comienzo a la nueva unidad didáctica, explicando que vamos a trabajar otros juegos y deportes alternativos.
18/03/2013, 6.1 A (1193-1194) JCMS

Esta versa sobre juegos alternativos. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.
En la sesión de hoy el alumnado recibe de agrado que vayamos a practicar el Pichi. Es un juego que les gusta mucho y han jugado en otras ocasiones.
19/03/2013, 6.1 B (1221-1224) JCMS

Continúo explicando la sesión, en concreto el juego del Shuttleball, nombre que les resulta llamativo.
05/04/2013, 6.3 A (1345-1346) JCCA

A continuación, le explico la sesión de Shuttleball. El juego no es conocido, pero le explico que es un juego predeportivo alternativo a los de pala y raqueta. Varios alumnos comentan algunos juegos de pala y raqueta, como el tenis, padel...
02/04/2013, 6.3 B (1378-1380) JCMS

Pasamos a explicar la sesión de hoy, les indico que vamos a trabajar un juego muy popular en los EEUU, el Balón Prisionero. Les explico cómo funciona. El alumnado muestra interés en el juego y rápidamente comprenden las reglas de juego. Algunos alumnos manifiestan el conocimiento del juego.
03/04/2013, 6.4 B (1474-1477) JCMS

Me dispongo a coger el material necesario y no lo encuentro. Busco concienzudamente y continúa sin aparecer. En ese momento, pienso en el otro profesor de educación física, mando a un alumno a ver si sabe dónde están los frisbee y no lo sabe. Tenemos un grave problema, el material necesario para impartir la clase no está y es clave.
04/04/2013, 6.6 B L (1587-1591) JCMS

❖ **Juegos alternativos con material reciclado, construido (JCMR)**

Nos referimos a las prácticas lúdicas donde el alumnado utiliza material reciclado o de fabricación propia. Pueden ser brick, botes de suavizante, papel de aluminio, etc... Se exponen a

continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

El alumnado no ha traído el material solicitado. Sólo 10 de 22 han traído el envase de plástico para elaborar el material necesario para jugar al Scoop. Esto supone un problema, ya que más de la mitad se va a quedar sin poder practicar este juego.

09/04/2013, 6.5 B (1525-1527) JCMR

Una vez pasado un tiempo de "probaturas", hago rápidamente dos equipos para comenzar a jugar al Scoop. Inicialmente les propongo las reglas del juego de los 10 pases, para que se centren en la técnica. Al tener las reglas interiorizadas, la focalización será para la técnica.

09/04/2013, 6.5 B (1546-1548) JCMR

El alumnado que no trajo el envase a la sesión, lo ha traído y pregunta si se puede hoy. Les indico que no podemos volver a trabajar eso, quedará pendiente para otro día, porque hoy tenemos más tarea pendiente.

11/04/2013, 6.7 B (1652-1654) JCMR

La sesión da comienzo, están muy interesados en el material que llevo en la bolsa. Cuando descubren el arroz y demás materiales para realizar las pelotas de arroz, recuerdan cuando el curso pasado lo realizamos.

19/04/13 7.1 A (1670-1672) JCMR

Aunque hubo una sesión de malabares en la unidad didáctica 2, se va a trabajar la temática más a fondo a través de una unidad didáctica completa. Comenzamos con la sesión segunda, el material necesario para construir las pelotas de malabares no ha llegado. No es un problema porque utilizamos las pelotas de tenis, al necesitar una por alumno/a, hay existencia para todos.

15/04/2013, 7.2 A (1686-1689) JCMR

❖ Juegos cooperativos (JCCP)

La esencia de los juegos cooperativos es la meta común que tienen todos los miembros del equipo. En este caso no compiten entre ellos sino que colaboran por conseguir una única meta o logro. Se prima la participación y la cooperación. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

Si la lluvia cesara jugaríamos a Bote- botella para potenciar la transmisión de la actividad a su vida diaria. Esta actividad promueve en el alumnado valores de cooperación, trabajo colaborativo y, sobre todo, actividades lúdicas no competitivas.

21/02/2013, 4.3 B (890-892) JCCP

La dinámica de la clase cambia por completo en el juego cooperativo, los compañeros colaboran y no se percibe una actitud negativa: alumnos que no quieren jugar o alumnos que se ríen de otros.

28/05/2013, 9.3 B (2784-2786) JCCP

Realizan un juego cooperativo consistente en dejar una pica en el suelo entre todos sin que caiga al suelo rápidamente y parten sujetándola todos con los brazos en alto.

15/03/2013 5.3 A (112-113) JCCP

Todos han propuesto una actividad cooperativa, con el objetivo de mantener el volante o la pelota el mayor tiempo posible en el aire. También manifiestan su preferencia por la pelota de tenis porque bota. Imagino que eso contribuye a la continuidad del juego.

05/04/2013, 6.3 A (1355-1357) JCCP

Pasamos a la tercera actividad, cooperativa por parejas,... El alumnado se dedica a jugar. Se percibe el buen rollo entre los compañeros/as, no se molestan entre ellos a pesar de estar en un espacio reducido, no tiran la pelota del compañero sino que la pasan cuando se cruza en su espacio de juego. 09/05/2013, 8.1 A y B

1.2.1.2.- El Deporte como actividad física organizada en el programa de intervención

El juego reglado nos determina la concepción y origen del deporte, a grandes rasgos. La inclusión de un reglamento y el desarrollo de la técnica y táctica específico nos establecen el marco de acción del deporte. Ambas nociones se asocian a la idea general de la Educación Física escolar y establecen una secuencia de aprendizaje desde las habilidades básicas hacia las específicas de un deporte concreto.

Incluimos en nuestro programa de intervención diversas unidades didácticas que tienen como contenido nuclear el deporte. A nivel general y según lo establecido por Torres-Guerrero y Torres-Campos (2008), podemos considerar que la práctica deportiva propuesta en nuestra planificación ha contribuido en el alumnado a alcanzar los siguientes logros que indican los autores para una educación deportiva funcional, de carácter autónomo y recreativo:

- *“El desarrollo de la capacidad de movimiento a través de las habilidades y destrezas que hacen posible la práctica técnico-táctica de cada deporte”.*
- *“Habituar a mantener relaciones sociales de tipo cooperación-competición con compañeros y eventuales adversarios con todo lo que lleva consigo de respeto mutuo, control de impulsos, auxilio, asistencia, buena predisposición y práctica del juego limpio”.*
- *“Aceptar de manera voluntaria las reglas del juego relacionadas con la concepción, objetivos, características y sanciones de los respectivos deportes”.*
- *“Estimula la superación y valoración de sí mismo ante las adversidades de la vida cotidiana, deportiva o no”.*

En la actualidad, los valores educativos del deporte son aceptados ampliamente, sin embargo no están exentos de críticas por el carácter exacerbado que le transmite la competición. Consideramos que la competición bien planificada puede ser educativa.

1.2.1.2.1.- Deportes individuales

Los deportes individuales engloban una gran amalgama de propuestas. La búsqueda de características comunes a todos ellos, ya sea definir el concepto o clasificar las distintas propuestas, supone una tarea compleja de realizar aunque si podemos indicar en la incertidumbre en el rival directo y el contexto de desarrollo, dos características comunes a todos ellos. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

*El juego de las palas es muy dinámico, prácticamente no les da tiempo a estar sin jugar.
14/05/2013, 8.2 A (2191) DIN*

*Se reparten las raquetas y la pelota respectiva. Rápidamente se organizan para trabajar.
No compiten, sólo cooperan. Observo como el alumnado intenta mantener continuidad en el
juego.
14/05/2013, 8.2 B (2245-226) DIN*

*Explico el trabajo de hoy, vamos a trabajar atletismo como deporte individual por excelencia.
Alba se lleva la mano a la cabeza diciendo que es muy difícil para ella.
13/05/2013, 8.4 A (2328-2329) DIN*

*El alumnado presta atención. El discurso me sirve para presentar los deportes individuales:
principalmente el atletismo.
16/05/2013, 8.4 B (2371-2372) DIN*

*,jugamos al juego de las asignaciones. Se divierten. Tiene una carga lúdica muy alta, es
menos analítico en comparación con los ejercicios anteriores y esto se nota.
13/05/2013, 8.4 A (2358-2359) DIN*

*A continuación, les propongo una carrera de resistencia como parte de la enseñanza de las
pruebas de atletismo. Son 5 vueltas al campo de fútbol sala.
La prueba comienza y algunos chicos/as corren rápidamente. Por el contrario, los chicos que
están en equipos deportivos buscan su ritmo. Esto supone que solo unos cuantos consiguen
acabar la prueba.
16/05/2013, 8.4 B (2388-2391) DIN*

*Explico los diferentes tipos de saltos en el atletismo y la técnica de salto.
El alumnado se coloca por grupos de afinidad y comienzan a practicar. La tarea invita a
competir entre ellos. Al contrario que en otros días, el alumnado no empeora en su actitud.
Trabajan concentrados en la tarea.
15/05/2013, 8.4. A (2434-2437) DIN*

1.2.1.2.2.- Deportes colectivos

La característica más palpable del deporte colectivo es la interacción de varios jugadores, tanto en cooperación como en oposición. Es un juego en conjunto donde el alumnado tiene un objetivo común y cuyo éxito no se alcanza mediante acciones individuales sino en el resultado de actuar colectivamente como parte de la cooperación. Se exponen a continuación episodios del diario del profesor en el que se pone de manifiesto el tratamiento de estos juegos en el programa de intervención.

*El trabajo de fútbol motiva bastante a los chicos, que intentan en todo momento demostrar sus habilidades. Las chicas por el contrario, quieren practicar pero sin chicos. Manifiestan su descontento porque "no la pasan".
07/02/2013, 3.6 A (658-660) DCO*

*El hecho de comenzar a trabajar el fútbol en clase, les supone una motivación extra. Cabe recordar que tanto el grupo de las chicas como el grupo de los chicos, les encanta el fútbol.
05/02/2013, 3.6 B (663-664) DCO*

*Tienen muchas ganas de practicar fútbol, tanto los chicos como las chicas. El fútbol suele ser un contenido más del interés de los chicos pero en este caso, las chicas quieren practicar.
07/02/2013, 3.6 A (722-723) DCO*

Como, casi siempre, el grupo duro de los chicos se dispone a jugar a fútbol. En esta ocasión se organizan rápido y disfrutan del juego. No hay nada que resaltar de su tiempo de juego. Han jugado, han disfrutado, sin incidentes y sin importar el ganador.
30/05/2013 9.4 B (2884-2886) DCO

Nos desplazamos a la pista, les explico que para finalizar la unidad didáctica vamos a trabajar deportes y juegos para el ocio de playa. En este caso, vamos a trabajar el vóley playa. El alumnado manifiesta su interés por la actividad, algunos de ellos/as están en el equipo de voleibol del pueblo.
17/06/2013, 10.5 A (3162-3165) DCO

Explico los pases básicos de juego y colocamos una cinta a modo de red. Juegan uno contra uno cooperativamente para practicar el juego. El alumnado perteneciente al club de voleibol quiere enseñarme cómo juegan. Me hablan de los partidos jugados y las jugadas de los mismos.
17/06/2013, 10.5 A (3166-3169) DCO

Les comento la dinámica final de hoy. Se decide por unanimidad jugar a fútbol. Al bajar a la pista, el alumnado calienta antes de hacer los equipos. Toda la clase participa. Tanto las chicas como los chicos se dividen en dos grupos. Me sorprende ver cómo no son las chicas las últimas en ser elegidas. El partido se desenvuelve con normalidad. Todos participan. Existe el componente competitivo, pero no resulta un problema. El ocio queda por encima.
20/06/2013, 10.6 B (3211-3215) DCO

1.2.2.- Aportaciones de las actividades físicas organizadas a la construcción de la imagen corporal, a la autoestima y al autoconcepto físico

Los beneficios de las actividades físicas organizadas en la salud son ampliamente reconocidos por la sociedad, al igual, la dota de un alto valor educativo. En esta línea de pensamiento Ruiz-Omeñaca (2004), manifiesta que *“los juegos y actividades se proveen las condiciones que invitan a centrarse en la propia tarea, a tratar de superar a los otros, o a intentar conseguir metas comunes coordinando las acciones con ellos. Especialmente, de ella derivan las disposiciones egocéntricas, los impulsos para obrar sólo o en beneficio propio, la relaciones antagónicas, las motivaciones altruistas, la emociones empáticas, los lazos solidarios, los vínculos amistosos...”*

Entre los beneficios de la práctica deportiva encontramos según McHugh (1995), la posibilidad de mejorar la autoestima y confianza en sí mismo, el desarrollo de valores que permitan el trabajo en equipo y la posibilidad de establecer una correcta educación deportiva.

El propio juego se establece como una herramienta para la socialización y permite globalizar los contenidos que se pretenden trabajar (Posadas, 2009; Torres-Guerrero et al., 1994). Al igual, Torres-Guerrero (2004) indica que las actividades físicas organizadas ofrecen la posibilidad de mejorar el conocimiento de sí mismo, desde el descubrimiento de fortalezas y debilidades, mejoran el equilibrio emocional y contribuyen al desarrollo de la personalidad. En el deporte, dice Gutiérrez-Sanmartín (2003) *“las conductas sociales deseables son consideradas representativas del buen carácter, la deportividad y el juego limpio. Estos tópicos son bastante difíciles de definir y medir, lo cual supone que los argumentos acerca del comportamiento correcto o incorrecto*

constituyan juicios personales basados en valores asociados con la participación y la competición”.

Como avanzábamos en el marco teórico de este estudio, el autoconcepto es muy importante para el desarrollo del alumnado. Se establece como un modulador de la personalidad del mismo y, encuentra en la subdominio físico, una de las dimensiones más relevantes (Esnaola, 2008; Esnaola et al, 2008; Videra y Reigal, 2013). Por ello, la realización de actividad física se asocia a nivel positivo de autoconcepto físico, la imagen corporal y la autoestima (Collado, 2005; Esnaola et al, 2008; Hellín, 2007; Marín, 2007; Marsh y Pearts, 1988; Sonströem, Speliotis y Fava, 1992).

1.2.2.1.- Las actividades físicas organizadas del programa de intervención y su relación con la imagen corporal

La realización de actividad física desde la perspectiva de las posibilidades y limitaciones de cada alumno/a le permitirá aceptarse, “haciéndoles ver la riqueza de la singularidad, les ayudará a aceptar mejor y a reducir la discrepancia entre el “*cuerpo ideal*” y el “*cuerpo real*” y evitar problemas de aceptación que llevan en muchos casos a la pérdida de salud” (Torres-Guerrero, 2005).

De esta manera, “*por medio de la organización de sus percepciones sensomotrices, se toma conciencia del propio cuerpo y del mundo que rodea, pero además, mediante el movimiento, se mejora la propia capacidad motriz en diferentes situaciones y para distintos fines y actividades, permitiendo incluso demostrar destrezas y superar dificultades*” (Real Decreto 1631/2006). La interacción con el entorno que le rodea le permite mejorar su imagen, su autoestima, la identidad propia, la seguridad en sí mismo, así es señalado en el diario del profesor.

La sesión ha contribuido a dar consciencia de las propias capacidades físicas de cada alumno/a, potenciando sus virtudes y gestionando sus debilidades. El alumnado ha encontrado en la secuencia de ejercicios la posibilidad de ir ganando confianza en la realización de los mismos.

10-11/01/2013 2.5 B (6119-6122) CAIC

El desarrollo de las actividades de esta sesión supone la toma de conciencia de las propias capacidades y conocimientos. Ser consciente de tus limitaciones físicas en el juego. Y, también, las propias potencialidades. Esto le permite construir su propia identidad, y sobre todo, es el principio para aprender a aprender y mejorar su dominio.

20- 21/03/2013 6.2 A-6.2 B (6177-6182) CAIC

El propio conocimiento del cuerpo y el funcionamiento ante los diferentes estímulos físicos que el área propone, contribuye notablemente a la posibilidad de conocerse a sí mismo y autoevaluarse.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (6257-6259) CAIC

Supone un espacio de autoconocimiento de sus limitaciones y sus potencialidades. A partir de ese punto, permite al alumnado crear y/o transformar su conocimiento desde un proceso autodidáctico.

21-22/01/2013 3.2 A-3.2 B (6139-6141) CAIP

En el concepto de Rosen (1995) citado por Ortega (2010) sobre imagen corporal manifiesta que es un concepto que se refiere “a la manera en que uno percibe, imagina, siente y actúa respecto a su propio cuerpo. O sea que se contemplan: aspectos perceptivos, aspectos subjetivos como: satisfacción o insatisfacción, preocupación, evaluación cognitiva, ansiedad, y aspectos conductuales”. Conlleva para el alumnado, el conocimiento de sus propias limitaciones y posibilidades, aspectos que se ponen de manifiesto con la práctica de las actividades físicas organizadas planteada en el programa de intervención, como señala el profesor en su diario.

La participación en estas actividades, obliga al alumnado a afrontar sus problemas referidos a sus debilidades, aprendiendo de los errores, afrontando sus limitaciones, y conociéndose a sí mismo. Esto permitirá mejor su autonomía personal. La ausencia de árbitro obliga a mejorar su capacidad de diálogo y negociación. A trabajar colectivamente y valorar las ideas de los demás.

20-21/03/2013 6.2 A-6.2 B (6320-6324) CAIP

Adquirir confianza en sí mismo, ser capaz de trabajar en equipo, y planificar y organizar actividades de manera autónoma, son aspectos que se han desarrollado en esta sesión que pertenecen a la órbita de esta competencia.

14-15/01/2013 2.6 B (6128-6131) CAIA

Me siento satisfecho por la tarea propuesta. Me considero agente significativo en la mejora de aspectos tan importantes como la imagen corporal el autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la potenciación de la habilidades sociales (diálogo) entre mi alumnado. Esta actividad ha promovido multitud de espacios para la mejora del alumnado y, ante todo, la participación no obligada de todo el grupo clase.

15/03/2013 5.3 A (4223-4227) PAA

Nos identificamos con la concepción de Cash (1990) cuando señala que la imagen corporal es una noción dinámica porque se modifica a lo largo de los años, a causa de la experiencia vivida y de la interacción social.

1.2.2.2.- Las actividades físicas organizadas del programa de intervención y su relación con la autoestima y el autoconcepto físico

La preadolescencia y a la adolescencia es uno de los periodos más críticos en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, según la literatura existente. Es un periodo donde el individuo se configura camino de la adultez, está expuesto a la influencia del grupo de iguales y la sociedad en general.

El autoconcepto, general y físico, la autoestima y la práctica deportiva saludable están muy relacionados. Por ello, es deber de la escuela atender a esta cuestión tan vital para el desarrollo del adolescente que, por otra parte, está viviendo una etapa crucial para su persona.

Estos aspectos han sido tenidos en cuenta en el diseño y puesta en acción de las actividades teórico-prácticas que componen el programa de intervención.

La práctica de estas actividades, favorece el utilizar las habilidades sociales necesarias para convivir en grupo y resolver situaciones problemáticas entre ellos. Este aspecto es muy interesante para la mejora en el autoconcepto y la autoestima del alumnado. Inmersos en una situación inestable, en cuanto a lo relacionado con ello, plantear actividades que potencien las habilidades necesarias para solucionar problemas ayudará a mejorar el autoconcepto (sobre todo social) del alumnado.
14-15/02/2013 4.1 A- 4.1 B (5855-5859) CSCA

De forma inherente, las actividades lúdicas colectivas necesitan el manejo de las habilidades sociales para la resolución de conflictos. Estos dos aspectos son muy interesantes para la mejora del autoconcepto y la autoestima.
03-08/04/2013 6.4. A-6.4 B (5936-5938) CSCA

De igual modo, las actividades han estado dirigidas a mejorar el conocimiento de sí mismos y la propia autoestima
30/05/03/06/2013 9.4 A-4 B (6013-6015) CSCA

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los "líderes" específicamente.
26/04/2013 7.4 A (3936-3939) AAA

LAC es una chica que ha tenido problemas alimenticios, causados por baja autoestima. En el devenir del curso, por tanto del programa, ha ido madurando en sus reflexiones, he notado una mejora en sus decisiones, en su enfrentamiento con las derrotas y los comentarios de los compañeros. Creo que se encuentra más fuerte personalmente y mentalmente.
30/05/2013 9.4 B (4006-4010) AAA

Para Fox y Corbin (1989) el autoconcepto físico está compuesto por cuatro dimensiones: condición física, fuerza, atractivo físico y habilidad física. Las actividades físicas organizadas, ofrecen una oportunidad al alumnado de percibir su habilidad, así como poder verificar sus progresos.

Las actividades lúdicas orientadas a la práctica de los malabares son un excelente espacio para que el alumnado tome consciencia de las propias cualidades y sea capaz de establecer sus limitaciones y potencialidades. A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
17-18/12/2012 2.3 B (611-615) CAIC

Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado. En cierto modo, esta mejora en la creatividad del alumnado redundará en un mejor autoconcepto y su posterior proyección en la autoestima.
15-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6054-6059) CSCA

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
FECHA: 17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

contenidos de actividades físicas artístico expresivas.

- **Juegos perceptivos, preferentemente en el núcleo de contenidos del Cuerpo Imagen y Percepción.**
- El Juego como contenido específico del área de Educación Física, lo entendemos como parte de la cultura de una sociedad, por lo consideramos el valor del mismo para la transmisión de las manifestaciones culturales.
- En nuestro programa de intervención hemos incorporado el aprendizaje de juegos tradicionales, populares y autóctonos, porque consideramos que aportan al ámbito conceptual, el conocimiento de las tradiciones y manifestaciones de su cultura; en el ámbito procedimental, por el tratamiento de la atención a la diversidad del alumnado del grupo-clase respecto a sus habilidades motrices y, por último, en el ámbito actitudinal, por la mejora de las relaciones afectivas entre los alumnos del grupo y por la posibilidad de transferencia de estos juegos al tiempo libre del alumno/a.
- De la misma manera se han incorporado al programa de intervención la corriente de “Nuevos Juegos”, para dar respuesta a las nuevas corrientes lúdicas que aparecen a nivel social y cultural. Así, se han diseñado y llevado a la práctica juegos de creación propia, juegos alternativos con material sofisticado, juegos alternativos con material reciclado y juegos cooperativos.
- El deporte como actividad física organizada es diseñado y empleado en diversas unidades didácticas por las posibilidades de funcionalidad que tienen al ser practicados en el entorno. Se promueve la enseñanza-aprendizaje con el objetivo de ser útiles y trasladables al contexto de juego del propio alumnado.
- En el diseño y posterior puesta en acción de los deportes individuales y colectivos de nuestro programa de intervención hemos considerado importante que el alumnado se consciente del proceso realizado durante el aprendizaje de los mismos, con el objetivo de autorregulación.
- La interacción del alumnado con su entorno físico y, sobre todo, con el social, promueve la imagen positiva de sí mismo, la autovalía, la autoestima y la construcción de la identidad propia, así es señalado en el diario del profesor.
- Con la práctica de actividades físicas organizadas del programa de intervención, el alumnado pone de manifiesto su conocimiento en cuanto a la percepción corporal, desde el prisma de sus posibilidades y limitaciones.
- El autoconcepto, general y físico, la autoestima y la práctica deportiva saludable están muy relacionados. Por ello, es deber de la escuela (en especial el área de Educación Física) atender a esta cuestión tan vital para el desarrollo del adolescente que, por otra parte, está viviendo una etapa crucial para su persona.
- Las actividades físicas organizadas, ofrecen una oportunidad al alumnado de percibir su habilidad, así como poder verificar sus progresos.
- Un correcto autoconcepto físico está determinado, en otros, por la ventaja de tener un estilo de vida saludable, englobado por una alimentación correcta y práctica de ejercicio físico reflejo de la tenencia de hábitos saludables diarios, como así refleja el alumnado en las diferentes opiniones expresadas en el blog digital.

2.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS

“ La apariencia física es uno de los primeros atributos por los cuales los niños se describen a sí mismo y a los demás, mientras que la imagen corporal es, posiblemente, la primera característica por la cual los niños perciben una parte de su autoconcepto”.

DE GRACIA, M., MARCÓ, M. Y TRUJANO, P. (2007)

Las nociones teóricas del autoconcepto y la autoestima son consideradas las más estudiadas del ámbito de la Psicología (Guillén y Ramírez, 2011), refirieren a la descripción que hace una persona sobre sí mismo y la posterior evaluación de la misma, respectivamente. En esa línea, se determina uno de las primeras cuestiones, distinguir ambos términos. Fierro (1990) indicaba la dificultad de emitir un *juicio autodescriptivo* sin que eso conlleve un *juicio evaluativo*.

Los estudios de Shavelson et al. (1976), nos determinaron el carácter multidimensional del autoconcepto, en académico y no académico (social, físico y cognitivo-emocional). Posteriormente, otros autores (Marsh, 1990) avanzaron en ese modelo multidimensional dando respuesta a la realidad de la noción (Esnaola et al., 2008). Así pues, podemos observar como todos los aspectos de la vida diaria, de un modo u otro, tienen influencia en el desarrollo del autoconcepto y, consecuentemente, en la autoestima. En general, es una noción estable pero que tiende a fluctuar a medida que desciende en sus subdominios, por la dependencia a las distintas variables y experiencias vividas. Al igual, la evolución a lo largo de la vida, nos determina momento de estabilidad y crecimiento pero también periodos de inestabilidad, como al comienzo de la adolescencia. Etapa en la que se encuentra nuestra muestra.

En lo que acontece a nuestra investigación, el subdominio *no académico* del autoconcepto tiene en el autoconcepto físico uno de los más relevantes y significativos (Videra y Reigal, 2013). Se elabora a partir de las descripciones física que se realiza uno mismo y el modelo más aceptado es el propuesto por Fox (1988) y Fox y Corbin (1989), el cual divide el autoconcepto físico en cuatro subdimensiones: competencia deportiva, la fuerza física, la condición física y el atractivo. Con el objeto de explicar este modelo cuatridimensional, Fox y Corbin plantean tres niveles. Inicialmente se presenta la autoestima como la porción evaluativa del autoconcepto (Fierro, 1990), en la parte inferior se localizan los subdominios advertidos anteriormente y, como mediador, el autoconcepto y/o autovaloración física que se sitúa entre la autoestima global y los subdominios (Esnaola, 2008; Esnaola et al., 2008).

Los factores que influyen en el autoconcepto y la autoestima son múltiples y también los agentes, todos ellos deben ser significativos para la personas pero nos resulta interesante las palabras de De Gracia, Marcó y Trujano (2010) cuando señala *“La apariencia física es uno de los primeros atributos por los cuales los niños se describen a sí mismo y a los demás, mientras que la imagen corporal es, posiblemente, la primera característica por la cual los niños perciben una parte de su autoconcepto.”*

La imagen corporal se ha convertido en una causa de los problemas de salud que azota a las sociedades occidentales. Esclavos/as de la nuestra singularidad socio-cultural occidental, las personas presentan graves problemas de trastornos de la imagen corporal. Aunque no es una cuestión exclusiva de este periodo de la humanidad (Vaquero et al., 2013), actualmente los cánones de belleza que se preconizan desde los medios de comunicación degenera la auténtica percepción de cada persona. La exigencia por mostrar una imagen cercana a esos cánones, obliga a hombres y mujeres a realizar conductas contrarias a su salud. Esta discordancia entre lo que deseo y lo que *“pienso que soy”* nos determina grandes niveles de insatisfacción corporal, sobre todo, en chicos y chicas jóvenes que viven una etapa complicada donde su cuerpo está en formación (por tanto no ha presentado su última versión) y su personalidad está pasando una etapa de configuración.

Las consecuencias de esa alteración suelen acarrear la decisión de seguir una dieta alimentaria orientada a la pérdida de peso, de un modo excesivo y sin control sanitario. Al igual, es acompaña, en muchos casos, con la realización de actividad física intensa con el objeto de acelerar la quema de grasa corporal o aumentar la masa muscular rápidamente. Coincidimos con Tejero (2014) cuando indica en su estudio sobre estado de forma física y percepción del peso corporal *“independientemente de la edad, el sexo, el nivel académico y el estatus socioeconómico, las personas que consideran que deben ganar o perder peso tienen mayor posibilidad de percibir un estado de forma física deficiente o muy malo”*.

Por tanto, consideramos que atender a esta cuestión desde la escuela es una obligación, legal y moral, para los docentes. Planificando programas de especial atención a la mejora de la percepción corporal, que promuevan hábitos de vida saludables fundamentados en el conocimiento de la importancia de la alimentación saludable y de práctica de actividad física diaria.

En el siguiente análisis y discusión de los resultados obtenidos en torno al objetivo B, vamos a valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada, indagar acerca de la evolución de la autoestima y autoconcepto físico a lo largo del programa de intervención, verificar la evolución de los niveles de IMC, condición motora y composición corporal y analizar las relaciones que se establecen entre todos ellos, siempre atendiendo a lo expuesto y manifestado por el alumnado y el diario del docente.

2.1.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.

Aportan información a este objetivo las respuestas a los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: Ítem II.1: *Tengo buena figura para mi edad*; Ítem II.2: *Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)*; Ítem II.3: *Tengo buena apariencia física*; Ítem II.4: *Tengo un rostro agradable*; Ítem II.5: *Creo que n todos piensan que tengo un buen aspecto*; Ítem II.6: *Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos*; Ítem II.17: *Tengo poca musculatura*; Ítem IV.36: *La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal*; Ítem IV.37: *La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente*.

También aportan información las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, por el profesor de Educación Física a través de su diario y los resultados del Test de Siluetas de Collins (1991).

2.1.1.- Percepción de la imagen corporal

La imagen corporal es un constructo que formamos en nuestra mente de nuestro propio cuerpo (Schilder, 1950) y posee una polisemia de términos que nos establece un marco de trabajo amplio y dificultoso a la hora de concretarlo, aunque la literatura nos muestran que se trata de un constructo multidimensional el cual lo podemos articular en las siguientes dimensiones: *dimensión perceptiva, dimensión cognitiva- actitudinal y dimensión conductual-emocional* (Cuesta, 2013; Estévez, 2012; Ortega, 2010; Pruzinsky y Cash, 1990; Trujano et al, 2010). Está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima del individuo y presenta distintas características como su carácter multifacético, influenciado por la sociedad, dinámica e influye en el comportamiento (Cash, 1990, citado por Ortega, 2010).

En lo relativo a la dimensión perceptiva, el alumnado es consciente de las mediciones realizadas a lo largo del programa e, incluso, muestra la importancia para ellos y ellas con sus actos voluntarios e involuntarios.

*Esta guapo lo que no tenemos que comer es mucho chocolate, bollicaos, y no mucha grasa para no estar gordo jejeje y además hay que hacer actividad física.
SVC 19 junio, 2013 (859-861) AAF-UD8*

*Terminada la actividad del blog, les reparto un cuestionario para ser respondido antes de pasar la medición de la Tanita. El alumnado me pregunta por esa medición en concreto. Aprovecho para explicarles la dinámica de realización.
06/06/2013, 10.1 B (2963-2966) CEVIC*

*Para el grupo, era la primera vez que se le pasaban test motores, se lo han tomado como si fueran exámenes. Manifestando su descontento por no haber sido avisados con anterioridad para prepararlos.
19/11/2012 1.5 A (068-070) CEVIC*

*Antes de bajar al patio, les explico el procedimiento a seguir para la medición de la Tanita. Quedo con ellos para que vayan bajando en el recreo a la sala de educación física para realizar la medición, en pequeños grupo de amistad. Eso tranquiliza a muchos. Una alumna manifiesta su satisfacción por mi actitud de no decir datos ni resultados al resto de alumnos/as pero reconoce que hay compañeros/as con interés en saber los datos de todos. El alumnado se muestra contento por el método a seguir para la medición.
07/06/2013, 10.1 A (2945-2951) GNC*

Adentrándonos en la dimensión cognitiva-actitudinal, los chicos y chicas muestran el modo en el que construyen y se desarrolla su imagen corporal desde las creencias, sentimientos y/o pensamientos (Ortega, 2010). El alumnado está interesado por su apariencia física, así lo expone el profesor en su diario.

*Explico más aspectos de la sesión, están muy revoltosos y tengo que llamarles la atención más veces de lo habitual. En la gran mayoría de las veces, los pillo hablando de apariencia física: cómo viste cual y cómo le queda. M. le pregunta a AC. por sus uñas pintadas.
13/05/2013, 8.4 A (2350-2353) GAT*

El Ítem II.3: *Tengo buena apariencia física*, nos permite conocer la valoración de la imagen corporal que tienen. A grandes rasgos, el alumnado se percibe con buena apariencia física siendo mejores los resultados de la medición de junio de 2013. Por género podemos observar como las chicas tienen mejores resultados en comparación con los chicos. Las chicas se muestran más seguras en esta afirmación.

Nuestros resultados difieren con otras investigaciones donde los chicos muestran un mayor autoconcepto físico en relación a la apariencia física o atractivo físico como en Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004) y Videra y Reigal (2013). Aunque dicha mejoría de las chicas sobre los chicos se produce con mayor notoriedad en la medición de junio de 2013, siendo los valores de septiembre de 2012 prácticamente parecidos entre ambos.

En una misma línea, el Ítem II.1: *Tengo buena figura para mi edad*, muestra unos valores positivos altos, donde el alumnado piensa que tiene una buena figura e, incluso desde el análisis diferenciado por género, se trasladan valores similares. En general, la autopercepción del alumnado mejora de una medición a otra. Consideramos que las chicas tienen un autoconcepto físico relativo a la apariencia física más consolidado y, que aquellas diferencias encontradas, están relacionadas con la mejor reflexión de las mismas a la hora de valorar el ítem.

Para contribuir a esta idea, tomamos los datos obtenidos en el Test de Collins (1991) donde el alumnado de septiembre de 2012 a junio de 2013 presenta una mayor homogeneidad en los resultados. Como se puede observar, hay un descenso de 0,1372 puntos en el dato de dispersión de la silueta percibida lo cual nos informa de cómo se perciben, siendo estas más homogéneas en la última medición transmitiendo más deliberación en su elección.

Tabla VIII.2.2.1a.- Desviación típica Silueta Percibida en ambas mediciones		
Fecha	N	Desv. típ.
Septiembre de 2012	41	,9621
Junio de 2013	41	,8249

El Ítem II.2: *Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a)*, nos presenta valores positivos hacia la tenencia de una figura esbelta, entendida como los cánones de belleza actuales donde prepondera la altura y la delgadez. Podemos observar ligeras diferencias que no resultan significativas entre una medición y otra. Desde el análisis por género podemos observar como los chicos presentan ligeramente mejores resultados y las chicas empeoran ligeramente de una medición a otra. Nos llama la atención las tres chicas que, tanto en una medición como en otra, están *nada de acuerdo* con la afirmación. Los datos de las chicas nos señalan el impacto de la desastrosa cultura de la belleza actual que impone un ajustado “corsé” a los adolescentes pero en especial, a las chicas que observan su canon de belleza en mujeres alejadas totalmente de la realidad corporal.

Los datos de Cuesta (2013) nos muestran resultados similares a los encontrados en nuestra investigación. El mismo autor reseña su similitud con la investigación de Ortega (2010). En ambos, la muestra manifestaba mayoritariamente estar de acuerdo con la afirmación y, por tanto, presentan un buen autoconcepto físico relativo a la percepción física.

Videra y Reigal (2013) señala la importancia de las autoevaluaciones para generar una correcta satisfacción vital. Apuntando “...siendo el concepto que se tiene de sí mismo o la autoestima notables predictores de la misma”.

De igual modo, el Ítem II.4: *Tengo un rostro agradable*, nos muestra un notorio acuerdo sobre esta afirmación del alumnado. La opción más recogida en ambas mediciones es “*totalmente de acuerdo*” con un 51% en septiembre de 2012 y un 58% en junio de 2013. La observación de los datos por género nos transmite ligeras diferencias donde los chicos indican una tendencia hacia valores más negativos y las chicas al contrario, aunque en ambos casos las diferencias no son significativas. Nos resultan llamativos los datos de las chicas donde se percibe un claro acuerdo con la afirmación, mejorando de una medición a otra.

2.1.2.- Satisfacción e insatisfacción con la imagen corporal

Dado el devenir de la investigación de Cuesta (2013) queremos hacer incidir en la comparación de ambas investigaciones en dicho ítem. Nuestra investigación muestra un plausible acuerdo de las chicas ante la afirmación del ítem, tanto en la medición de septiembre

de 2012 y la medición de junio de 2013, y la comparación con la investigación del autor nos traslada a comparar ambas mediciones con la muestra de 5º curso y la de 6º curso. En la primera, las chicas poseen mejores resultados en comparación con los chicos, esta muestra está muy cercana (en edad y características de desarrollo) de nuestra muestra al inicio de la investigación. En ambos casos, las chicas presentan un mejor autoconcepto físico relacionado con la apariencia física, pero al comparar la muestra de 6º curso de Cuesta (2013) y nuestra muestra en la medición de junio de 2013, los valores se invierten. Por un lado, la muestra motrileña de chicas que no ha pasado por un programa específico, empeora mostrando datos similares a otras investigaciones reseñadas en estas líneas y, nuestra muestra de chicas que sí ha pasado un programa específico, mejora su autopercepción.

Ante esta afirmación, reflexionamos los datos encontrados en el análisis del Test de Collins (1991).

Tabla VIII.2.1.2a.- Comparación resultados silueta percibida y silueta deseada pretest y postest según género					
Grupos			Silueta percibida	Silueta deseada	Diferencia
Pretest	Chicos	Media	3,300	2,900	0.4
		N	20	20	
		Desv. típ.	1,0052	1,1074	
	Chicas	Media	3,262	3,095	0.167
		N	21	21	
		Desv. típ.	,9437	,7003	
Postest	Chicos	Media	3,700	3,525	0.175
		N	20	20	
		Desv. típ.	,9787	,6973	
	Chicas	Media	3,619	3,357	0.262
		N	21	21	
		Desv. típ.	,6690	0,5510	

Como se puede comprobar hay una disminución de la distancia entre la silueta percibida y la silueta deseada en los chicos sensible y un ligero aumento en las chicas. Aunque en ambos casos el dato de dispersión disminuye transmitiendo que la opinión es más homogénea.

Los resultados de la investigación de De Gracia, Marcó y Trujano (2007) y Trujano et al. (2010) coinciden con nuestros valores donde, tanto chicos como chicas, desean una figura más

delgada que la figura percibida. De igual modo, las chicas seleccionan una figura más delgada en comparación con la seleccionada por los chicos en ambos casos.

Esta inicial incongruencia, las chicas en el ítem II.1 y II.4 donde mostraban su total acuerdo con la afirmación de poseer un rostro agradable y tener una buena figura, choca con el aumento de la distancia entre lo percibido y lo deseado por parte de las chicas. Si observamos la tendencia de los chicos, sugieren una mejoría en su percepción.

Nosotros concluimos con dos aspectos importantes en nuestro discurso. Por una parte, la "llegada" al inicio de la pubertad de las chicas, les otorga una mayor reflexión ante los acontecimientos en los que se ven envueltas durante esa etapa tan compulsiva como es la adolescencia. Este aspecto nos ayudaría a comprender los datos inferiores en comparación con los chicos.

Por otro lado, desde el análisis correlacional entre los datos del Test de Collins (1991), comprobamos como hay diferencias significativas entre la silueta percibida y la deseada.

Tabla VIII.2.1.2b: Comparación de la muestra global en la selección de la silueta percibida y la silueta deseada: Septiembre 2012

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	93,346(a)	48	,000
Razón de verosimilitudes	56,830	48	,179
Asociación lineal por lineal	7,500	1	,006
N de casos válidos	41		

Tabla VIII.2.1.2c: Comparación de la muestra global en la selección de la silueta percibida y la silueta deseada: Junio 2013.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	65,417(b)	35	,001
Razón de verosimilitudes	50,939	35	,040
Asociación lineal por lineal	7,457	1	,006
N de casos válidos	41		

Tabla VIII.2.1.2d: Correlaciones de Pearson entre la silueta percibida y la silueta deseada: Septiembre 2012

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,433(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	41	41
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,433(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	41	41

Tabla VIII.2.1.2e: Correlaciones de Spearman entre la silueta percibida y la silueta deseada: Junio 2013

Correlación de Pearson		SILUETA PROPIA	SILUETA DESEADA
SILUETA PROPIA	Correlación de Pearson	1	,432(**)
	Sig. (bilateral)		,005
	N	41	41
SILUETA DESEADA	Correlación de Pearson	,432(**)	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	41	41

Comprobamos como en todos los casos existe correlación positiva entre la silueta percibida como propia y silueta deseada, tanto en la correlación de septiembre, como en la correlación de junio.

Estos datos nos llevan a determinar que existe una insatisfacción corporal entre los chicos y las chicas de la muestra.

Los resultados del Ítem II.17: *Tengo poca musculatura*, muestran dos posicionamientos en septiembre de 2012, por una parte, una gran grupo (31,7%) que consideran estar *nada de acuerdo* con la afirmación y aquellos que están *algo de acuerdo* (22%). La evolución a lo largo del programa nos lleva hacia una tendencia central, donde el alumnado escoge casi con un 50% de las respuestas, las opiniones *poco de acuerdo* y *algo de acuerdo*. El análisis por género determina que las chicas concluyen en junio de 2013 con una opinión heterogénea y los chicos focalizando su opinión en las respuestas centrales.

Trujano et al. (2010), apuntaba varios aspectos de interés para nuestro discurso. Uno de ellos es la creencia del hombre, en general, a determinar el grado de desarrollo muscular como una variable significativa para la mujer a la hora de escoger pareja. Esto nos conduce a un descontento con nuestra fisonomía corporal y desear continuamente un desarrollo corporal mayor. Aspecto que explica el aumento en casos de vigorexia entre los hombres. Otra idea que lanzan los autores es la excesiva preocupación por ese aumento del volumen muscular les lleva a cambiar el ejercicio físico y dieta saludable al comprobar que los resultados no son los deseados.

Esta guapo lo que no tenemos que comer es mucho chocolate, bollicaos, y no mucha grasa para no estar gordo jejeje y además hay que hacer actividad física.
SVC 19 junio, 2013 (859-861) AAF-UD8

Nuestros datos difieren con los de Cuesta (2013) en parte. Ante una misma afirmación, las chicas de ambos estudios señalan una misma tendencia de selección, no mostrando una clara elección. Por otro lado, la comparativa con los chicos muestran una tendencia diferente, en nuestro caso, los chicos sí que se posicionan en una opción central, en la investigación comparada muestran valores hacia el desacuerdo con la afirmación.

Las palabras de Vandereycken y Merman (1984) sobre la cultura de la delgadez como razón para disconformidad con el ítem analizados. Las chicas persiguen un canon de belleza delgado, siendo el desarrollo muscular un inconveniente para el peso y el desarrollo corporal.

Al igual que el autoconcepto y la autoestima, la comparación entre iguales es un instrumento para la construcción de la imagen corporal. De Gracia, Marcó y Trujano (2007) indica que tres factores esenciales en el origen de la “preocupación por la imagen corporal”: burlas o comentarios negativos de sus iguales, la interacción con los mismos y el influjo del contexto familiar.

El Ítem II. 5: *Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto* y el Ítem II. 6: *Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos/as*, nos proporcionan información sobre dicho aspecto.

El primero de ellos, nos traslada un resultado repartido entre las distintas opciones aunque destaca el 30% del alumnado que señala estar “totalmente de acuerdo” en septiembre de 2012, decreciendo hacia el 10% en junio de 2013 de la percepción de que no todos los compañeros y compañeras piensan que tiene un buen aspecto. El análisis por género observamos un resultado alto en la opción “totalmente de acuerdo” tanto en chicas como en chicos que desciende al finalizar el programa. En este caso, podemos observar como las chicas, que han mostrado buenos resultados en los ítems anteriores, muestran un peor resultado cuando entra en juego el valor de la comparación. Aspecto de interés porque consideramos que

las chicas proporcionan mayor importancia a lo que piensan de ellas en comparación con los chicos.

Estos datos son comprensibles cuando atendemos a la investigación de Barry y Grilo (2002) donde observaba que el autoconcepto físico entre varones occidentales y no occidentales no difería significativamente, sin embargo, el autoconcepto físico de las mujeres occidentales y no occidentales sí que presentaba diferencias, teniendo las primeras un alto grado de insatisfacción corporal. Ante dicha afirmación, podemos comprender que, aun presentando mejores resultados en las cuestiones sobre imagen corporal en la dimensión perceptiva, obtengan peores resultados cuando entran las comparaciones y los sentimientos sobre la opinión de los demás.

*Comenzamos la sesión con una batería de preguntas por la excursión del próximo día al centro deportivo WE. Casi todas están orientadas a qué ponerse, la ropa necesaria y si vamos a tener actividades en la piscina.
23/05/2013, 9.2 B (2678-2681) GACW*

*El aseo y los estiramientos han sido muy tranquilos. Sigue siendo curioso observar como los chicos utilizan el aseo para refrescarse y las chicas para peinarse.
19/03/2013, 6.1 B (1229-1230) TESHH*

En el segundo de los ítems reseñados anteriormente, indica unos valores generales dispersos y relativamente estables. Lo más destacable es el aumento de un 14,6% hacia un 26,8% de la opción “*nada de acuerdo*”. El análisis por género si nos muestra aspecto de interés. Los chicos si muestran con un 45% su posicionamiento en la opción “*nada de acuerdo*” y las chicas se posicionan en las opciones centrales. Aunque existe una gran dispersión de los datos, podemos determinar un posicionamiento más claro de ambos en el mes de junio de 2013 hacia la autopercepción de no tener mejor aspecto físico que sus compañeros y compañeras.

Encontramos que Estévez (2012) señalaba la gran influencia de los iguales en la construcción de la imagen corporal. Dicha investigación fue llevada a cabo con una muestra de chicos y chicas adolescentes donde apuntaron la importancia de los comentarios de sus compañeros y compañeras.

En definitiva, podemos observar como las chicas de la muestra tienen una mejor percepción de su imagen corporal en comparación con los chicos, pero les atormenta la cultura de la belleza actual y los cánones imposibles de alcanzar que promocionan los medios de comunicación. Ello les conduce a desear una figura más delgada aun a sabiendas que la suya es buena.

Por último, los siguientes ítems nos configuran el espacio donde reflexionar a los profesionales de la Educación Física sobre el efecto que tiene el área en la construcción de la imagen corporal.

El Ítem IV.36: *La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal*, señala de modo general que el alumnado opta por las opciones positivas tanto en septiembre de 2012 (85,4%) como en junio de 2013 (95,1%). Como se puede observar existe una mejoría global. El análisis diferenciado por género nos indica una cierta similitud, con ciertas diferencias no significativas que nos llevan a determinar que son conscientes del valor de la Educación Física para conocer su imagen corporal.

El Ítem IV.37: *La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente*, presenta unos valores similares al ítem anterior. El alumnado, tanto de un modo global como por géneros, se muestra consciente que la Educación Física les ayuda a aceptarse físicamente.

En esa línea, Marín (2007) destaca la importancia del área para el desarrollo, conocimiento y aceptación corporal del alumnado en la etapa de primaria. También encontramos similares los datos de nuestra investigación con la de Cuesta (2013).

Resumiendo diremos que:

- En gran medida, el programa de intervención y las mediciones incluidas en el mismo, han sido ciertamente significativas para la construcción de la imagen corporal del alumnado.
- Las chicas presentan mejor y consolidado autoconcepto físico relativo a la apariencia física, sobre todo, a lo largo de programa de intervención. Consideramos que son más reflexivas en sus opiniones y valoraciones durante el transcurso del mismo, en comparación con los chicos de la muestra.
- En cuanto a la valoración de la silueta percibida y deseada, el alumnado en general desea una figura más delgada a la percibida, encontrando que más homogeneidad en la medición final.
- Los resultados del Test de Siluetas de Collins (1991) indican una insatisfacción corporal tanto en chicos como en chicas.
- Afirmamos que la cultura de la delgadez es más acusada en las chicas, que muestran menor acuerdo ante lo que se considera una figura esbelta.
- Las diferencias encontradas entre la figura media percibida y deseada en chicos y chicas nos conduce a determinar que las chicas escogen figuras menores debido al deseo de parecer más delgadas atendiendo al canon de belleza medido por la ausencia de masa corporal y poco peso. Los chicos, por el contrario, seleccionan figuras más gruesas determinadas por el deseo de poseer más masa muscular.
- La comparación entre iguales es significativa tanto para chicos como para chicas en la elaboración de la imagen corporal, siendo de mayor calado en las chicas.
- En definitiva, podemos observar como las chicas de la muestra tienen una mejor percepción de su imagen corporal en comparación con los chicos pero les atormenta la cultura de la belleza actual y los cánones imposibles de alcanzar que lanzan los medios de comunicación. Ello les conduce a desear una figura más delgada aun a sabiendas que la suya es buena.
- El área de Educación Física es un espacio idóneo para el desarrollo de la imagen corporal y el conocimiento físico en general, y eso desprenden las conclusiones aportadas por el alumnado, concluyendo que reconocen dicha área como un espacio para la mejora de la imagen corporal y la aceptación física.

2.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención.

Aportan información a este objetivo las respuestas a los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*; Ítem II.8: *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.9: *Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.10: *Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio*; Ítem II.11: *Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva*; Ítem II.12: *Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico*; Ítem II.13: *Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico*; Ítem II.14: *Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as*; Ítem II.15: *Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico*; Ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte*; Ítem II.17: *Tengo poca musculatura*; Ítem III.18: *Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio*; Ítem II.19: *Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio*; Ítem II.20: *Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio*; Ítem II.21: *Me considero suficiente flexible*; Ítem II.22: *Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo*; Ítem II.23: *Tengo flexibilidad suficiente para hacer actividad física*; Ítem II.24: *Tengo poca resistencia para el ejercicio físico*; Ítem II.25: *No me canso cuando hago ejercicio físico*; Ítem III.26: *En general, estoy satisfecho conmigo mismo*; Ítem III.27: *A veces pienso que no soy bueno/a en nada*; Ítem III.28: *Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades*; Ítem III.29: *Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas*; Ítem III.30: *Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso*; Ítem III.31: *A veces me siento realmente inútil*; Ítem III.32: *Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente*; Ítem III.33: *Ojalá me respetara más a mí mismo*; Ítem II.34: *En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado*; Ítem IV.35: *Tengo una actitud positiva hacia mí mismo*; Ítem IV.37: *La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente*; Ítem IV.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*.

También aportan información las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, y por el profesor de Educación Física a través de su diario.

2.2.1.- Evolución de la autoestima

Las investigaciones nos indican valores altos de autoestima en la infancia, pasando por una época de descenso y fluctuación en la etapa de la adolescencia, fruto del carácter propio de la etapa donde el alumnado comienza a encontrar su lugar en el mundo cuestionándose su contexto. Coincidiendo con diversos autores (Cuesta, 2013; Benjumea, 2011; Fuentes, 2011; Martínez- Pérez, 2012) los chicos y chicas de tercer ciclo, concretamente en nuestro caso de sexto curso, se encuentran en la tercera infancia siendo la frontera con un periodo compulsivo en todos los ámbitos de su vida.

Ante la afirmación del ítem II.26: *En general, estoy satisfecho conmigo mismo*, el alumnado encuentra satisfacción consigo mismo en su mayoría. La observación de ambos momentos de medición nos señala un porcentaje alto de participantes *totalmente de acuerdo* con la afirmación (73,2% en septiembre de 2012 y 70,7% en junio de 2013), mostrándose estables en general. Es, en el análisis diferenciado por sexo, donde encontramos a las chicas con mayor satisfacción en comparación con los chicos, tanto en una medición y como en otra. Aunque sin diferencias significativas estadísticamente.

Por otro lado, el ítem II.34: *En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a*, nos muestra valores muy claro hacia lo que se puede considerar como respuestas positivas. Un alto porcentaje, tanto en septiembre de 2012 como en junio de 2013, se muestra en desacuerdo con la afirmación. Desde el análisis en función del género, nos resulta llamativa la disminución del porcentaje de chicas que se consideraban *fracasadas* en la primera medición frente al aumento de las mismas en desacuerdo con la afirmación.

Ambos resultados de los ítems nos muestran una clara satisfacción consigo mismo del alumnado, coincidiendo con las palabras de Rodríguez y Caño (2012), donde afirmaban que la autoestima en la infancia se muestra estable hasta el comienzo de la adolescencia aunque diferimos con su afirmación donde expresan que los chicos tienen mejores valores de autoestima. En nuestro estudio son las chicas quienes presentan mejores valores generales de autoestima en comparación con los chicos.

Por otra parte, el aspecto de mejora de las chicas pasa por la acción de una serie de actividades significativas, donde le permita conocerse mejor, encontrarse satisfechos/as consigo mismo y dejando de lado todos aquellos aspectos negativos para su autoestima.

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.
AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.
SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10

Las fichas del dossier me han ayudado mucho y las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más. Tanto las fichas como las actividades nos ayudaran mucho para el año que viene. Cuando llegemos al instituto y nos hablen de todo eso, nosotros ya lo sabremos lo que hay que hacer.
MCAP 17 junio, 2013 (1038-1041) VBL-UD10

Maestro me has gustado mucho todas las excursiones que hemos hecho en grupo todas las clases.
SHAKIRA 19 junio, 2013 (1064-1065) VAC-UD10

La valoración del programa por el alumnado de un modo tan positivo, nos conduce a determinar la significatividad del mismo hacia ellos. En esta línea encontramos un planteamiento similar en los estudios que manifiestan la predisposición y el valor del ejercicio físico y los hábitos

de vida saludables para ser significativos en la mejora de la autoestima de chicos y chicas (Collado, 2005; Huang, Norman, Zabinski, Calfas y Patrik, 2007; Marín, 2007; Petty, Davis, Tkac, Young-Hyman y Wallen, 2009; Rodríguez y Caño, 2012).

En todo momento, las actividades planteadas en el programa han estado dirigidas a fomentar espacios para el trabajo y desarrollo de la autoestima positiva del alumnado. Dicha etapa supone un campo de siembra para la futura identidad del alumnado y se torna necesaria la labor pedagógica del docente.

Las parejas se motivan realizando las actividades, al observar que pueden realizarlas aunque inicialmente las consideraban muy difícil. Esto me transmite que son actividades significativas para su autovalía y que de algún modo, contribuirán a la mejora de su autoestima, aunque creo que la mejora será correspondiente a la autoestima momentánea.
18/04/2013, 7.3 B (1876-1879) GAA

Gran parte de la autovaloración positiva del alumnado pasa por la comparación entre iguales, en este caso, los compañeros y compañeras de clase. En el ítem II.29: *Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas*, el alumnado muestra un alto grado de acuerdo ante la afirmación, tanto en septiembre de 2012 como en junio de 2013. Incluso, aunque no son diferencias significativas, existe un ligero aumento en la opción *totalmente de acuerdo* por parte de los mismos. Ya inmersos en el análisis por género, se muestran valores muy parecidos y acordes con los señalados en general. De igual modo, el ítem II.32: *Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente*, la percepción propia del alumnado también se muestra positiva aunque no con tanta rotundidad en comparación con el ítem anterior. La diferenciación entre chicos y chicas no muestra resultados significativos.

El análisis comparativos de los anteriores ítems con el ítem II.30: *Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a*, nos indica una creencia similar y, por tanto, una notable autoestima del alumnado. En este caso, la medición de septiembre de 2012 y junio de 2013, aglutinan un porcentaje del 73,2% y 82,9% respectivamente. El análisis diferencial por género, nos vuelve a plantear valores similares en ambos sexos, mostrando valores similares.

En palabras de Estévez (2012) *la autoestima tiene un origen social*, nos conduce a la autovaloración propia desde la comparación con los agentes significativos de nuestro entorno. Este hecho motiva a Avia (1995) a señalar que, al depender del contexto, la autoestima no puede ser algo estable. En nuestro caso, los datos nos arrojan la ya mencionada estabilidad de la misma. El propio alumnado realiza comparaciones durante el transcurso de las actividades que nos indican la valoración positiva de su trabajo y él de los demás.

Todo esto está muy chulo. Solo que es difícil de hacer pero con la práctica lo puedes conseguir.
CLL 18 enero, 2013 (226-227) VTH-UD2

Me ha gustado mucho esta actividad pero me parecen muy difíciles algunas actividades. Lo hacen estupendamente.

MGP 18 enero, 2013 (246-247) VTH-UD2

Sin duda, el alumnado ejerce una gran influencia en la autoestima de los compañeros y compañeras, esbozando el espacio social donde construir y desarrollar la autoestima, así lo entiende el profesor en su diario.

JFCG y ZCS son dos alumnos que ejercen una influencia en el grupo. Aunque les encanta la educación física y lo manifiestan, en ocasiones unas veces ejercen una influencia positiva y otra negativa en sus compañeros. En mi opinión, son significativos en el autoconcepto y la autoestima de sus compañeros.

10/04/2013 6.5 A (3878-3882) VAA

Las parejas se motivan realizando las actividades, al observar que pueden realizarlas aunque inicialmente las consideraban muy difícil. Esto me transmite que son actividades significativas para su autovalía y que de algún modo, contribuirán a la mejora de su autoestima, aunque creo que la mejora será correspondiente a la autoestima momentánea.

18/04/2013, 7.3 B (1876-1879) GAA

En una investigación similar a la nuestra, con alumnado de la misma edad, Cuesta (2013) encuentra resultados similares a los nuestros donde utilizó la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965) para valorar a una muestra de chicos y chicas de la misma edad de una comarca granadina.

De igual modo que afirmábamos anteriormente que la autoestima surge en parte, de la comparación entre iguales, reafirmando el carácter social de la autoestima, apuntamos nuestro discurso en esta ocasión en la propia valoración que hace el individuo de sí mismo. En esa línea, Fierro (1990) indicaba la autoestima como la valoración de *sí mismo*, siendo esto último como parte de un *“sistema de autoesquemas, que surgen como generalizaciones sobre sí mismo derivadas de las repetidas generalizaciones y evaluaciones de la propia conducta”*. Dichas experiencias pueden ser determinadas por varias fuentes, *la propia auto-observación del sujeto*, entre ellas y la presencia de un agente significativo como el docente.

Tengo la sensación de vivir la clase dentro del grupo, formo parte de sus bromas y, creo que me ven en ese momento como un igual al que admiran.

06/05/2013 7.6 A (4315-4316) PDR

Hoy he vivido una sesión donde he interactuado con mi alumnado de un modo diferente. Me gusta poder charlar con ellos y que me perciban como alguien con quien poder contarle sus opiniones e intereses. Tengo la sensación de disponer de un espacio para poder educar aquello que la educación formal y clásica no puede.

14/05/2013 8.2 (4318-4321) PDR

Los siguientes ítems vienen a avanzar información sobre las valoraciones que realiza el alumnado sobre sí mismo, sin necesidad de la comparación con otros compañeros y/o compañeras. Por tanto, el ítem III.27: *A veces pienso que no soy bueno/a en nada*, nos arroja resultados positivos tanto en la medición de septiembre de 2012 como en junio de 2013, al igual

en el análisis diferenciado por género. En ambos, el porcentaje de alumnos y alumnas que se muestran en desacuerdo con la afirmación supera con creces al alumnado con una opinión contraria. El ítem III.28: *Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades*, nos vuelve a señalar una satisfacción y valoración positiva del alumnado. La totalidad de las chicas y casi todos los chicos (90%) se muestran en acuerdo con la afirmación en la medición de septiembre de 2012 y, prácticamente, unos resultados similares se observan en la medición de junio de 2013. Por último, el ítem III.31: *A veces me siento realmente inútil*, refleja un 65,9% en desacuerdo con la afirmación en septiembre de 2012 y un 73,2% en junio de 2013. En lo relativo al análisis diferenciado por género podemos observar una ligera mejoría a lo largo del programa del sentimiento de valía.

Rodríguez y Caño (2012) afirman que la percepción de autovalía está *fuertemente relacionada* con la autoestima y el autoconcepto. En ese sentido, apuntan *al efecto de las contingencias de reforzamiento en la autoestima*, convirtiéndose en clave para la percepción de su autovalía. Por tanto, los éxitos y los fracasos adquieren significatividad (si previamente los hechos y el contexto son significativos para ellos).

Esta chulísimo, me ha encantado... Parece fácil pero seguro que es muy difícil mantener el equilibrio.

AAL 18 enero, 2013 (211-212) VTH-UD2

A mí el balón prisionero, porque me gusta moverme y lanzar balones a los demás.

SER 11 de abril, 2013 (629) JGU-UD7

El pichi, porque es más fácil jugar.

JGS 11 de abril, 2013 (637) JGU-UD7

El alumnado encuentra en las actividades propuestas un espacio para valorar su capacidad y, recíprocamente, convierte su valoración en su contingencia de reforzamiento de la autoestima que le permitirá rehacer su autoconcepto.

El grupo se encontraba muy orgulloso cuando eran el objeto de las miradas del resto de grupos del centro. Les gustaba ser el centro de atención, se sentían importantes.

Aunque, en los últimos test, el grupo comenzaba a estar cansado de realizar tantas PRUEBAS.

22/11/2012 1.5 B (098-103) GNC

Asumen la prueba de salto como algo más innato pero conciben el test de coordinación como una prueba donde pueden mejorar. Han estado practicando durante los recreos porque las señales del suelo quedaron marcadas después de la sesión de medición del otro grupo. Algunos alumnos/as están preocupados por si no saben hacer la prueba de coordinación, les resultó difícil el movimiento lateral.

11/06/2013, 10.2 B (3011-3016) GNC

El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del Course Navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.

12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) GNC

Aquellas actividades que les resulta sencilla y/o fácil de conseguir les permite reforzar su actitud y, por ende, su autoestima.

Al grupo le gustan los ejercicios planteados para conocer y practicar el equilibrio estático y dinámico. Se motivan e intentan ejercicios más complejos. Las tareas abiertas gustan más a este grupo, les da la oportunidad de mostrar sus habilidades.

03-12-2012, 2.4.A (221-223) GDCC

Podríamos decir que nuestro alumnado de la investigación muestra una alta autoestima pero coincidimos con Marín (2007), en determinar la necesidad mejorar el propio conocimiento del alumnado de sus virtudes, así como de sus defectos. Esta investigadora realizó un estudio similar al nuestro donde planteó un programa de intervención para la mejora de aspectos como la autoestima. Al igual, señalaba que deberíamos controlar los niveles de “crítica” del alumnado sobre sí mismo.

El efecto que puede acarrear una baja o alta autoestima adquiere un valor muy importante y, más si cabe en el seno de la escuela, donde el alumnado está configurando su personalidad en un contexto muy significativo para él.

En relación, los siguientes ítems nos indican importantes resultados encaminados a comprender, ya no sólo la propia evolución, sino los posibles efectos que se derivan. Por ello, el ítem III.33: *Ojalá me respetara más a mí mismo/a*, presenta resultados algo dispares aunque mostrando una clara mejoría desde septiembre de 2012 a junio de 2013. El análisis diferenciado por género nos conduce a observar en las chicas una notable mejoría de una medición a otra, más de la mitad en junio de 2013 (52,4%) está *nada de acuerdo* con la afirmación del ítem. Por otra parte, los resultados del ítem III.35: *Tengo una actitud positiva hacia sí mismo*, nos evidencia el claro posicionamiento del alumnado en general y en su análisis por género. Las opciones positivas de las respuestas copan más del 80% en ambas mediciones. La observación de las respuestas de chicas y chicos presentan valores similares. Por último, el ítem III.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*, nos muestran valorar prácticamente positivos, tanto en ambas mediciones como en el cotejo por género. En cierto modo, el alumnado señala al área de Educación Física como un agente significativo para el cuidado y valoración del cuerpo.

Las valoraciones sobre sí mismo que hace el alumnado tiene un poderoso efecto en su conducta, Ramírez, Duarte y Muñoz (2005) observaron en su investigaciones la relación directa entre el nivel de autoestima del alumnado con los logros académicos. En esa misma línea, Willian, Chan, Chung y Chui, 2010, citado por Rodríguez y Caño (2012), comentan que aquellos chicos y chicas con un nivel bajo de autoestima definen una *peor salud física*. Todo ello nos conduce a coincidir con González-Pienda (1996) atendiendo a la necesaria *actitud de aprobación o rechazo* que el sujeto realiza cuando emite juicios de valor sobre sí mismo.

Tiene razón maestro, hay que hacer deporte la verdad es que yo hago poco pero voy a intentar hacer más deporte
MAM 19 abril, 2013 (710-711) PTL-UD7

Yo mejoraría más mi forma física si no viera tanto la tele.
SEB 8 mayo, 2013 (777) BIN-UD7

Yo voy a intentar mejorar mi actividad física. Gracias por estos consejos.
JAS 8 mayo, 2013 (751) BIN-UD7

El estudio de Cuesta (2013) nos muestra datos muy similares en la comparación de los tres ítems, quizás los nuestros sean un tanto más positivos en comparación, sobre todo, los datos recogidos al finalizar el programa. La comparación con este estudio nos supone un aspecto interesante por la muestra utilizada (alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria) y la cercanía geográfica de la comarca del estudio con nuestro contexto de trabajo.

García y García (2006) realizaron una investigación que les trasladó a la implementación de un estudio longitudinal donde poder valorar el desarrollo de la autoestima durante un programa de aprendizaje de habilidades motoras con niños de 6 a 8 años. A grandes rasgos, los autores determinaron cinco grupos de chicos y chicas donde caracterizaba a los mismos: *niños competitivos con alta autoestima, niños competitivos con baja autoestima, niños no competitivos con baja autoestima, niñas competitivas con alta autoestima y niñas con baja autoestima*. La variabilidad de grupos nos permite comprender los resultados dispares en cuestiones como el ítem II.33 donde el alumnado presenta distintos resultados ante la afirmación. El traslado de este planteamiento nos lleva a valorar lo recogido durante el programa.

1) *Chicos competitivos con alta autoestima* los cuales se perciben con alta capacidad y competencia, les gusta participar en las tareas propuestas y, si se encuentran en un deporte o actividad donde no son tan competentes, se muestran individualistas. En cierto modo, quieren ser los primeros y llamando la atención.

JFCG es un alumno muy competitivo, le encanta el deporte y se implica en cada acción que hace. Esto le supone entrar en enfrentamiento con sus compañeros porque exige una misma actitud. Hoy ha tenido un pequeño enfrentamiento con el grupo de chicos del B, porque cada acción que realizaba la festejaba, estos lo han tomado a mal e iban a restregarle cada acción que ellos realizaban en su contra. No ha habido problemas de violencia pero esto ha supuesto algo negativo.
09/05/2013 8.1 A y B (3980-3986) ATAT

JAS es un alumno con un carácter difícil de llevar. Es bastante activo y le gusta ser el centro de atención en todo momento. Suele interrumpir la clase con algún comentario sobre sí mismo. Incluso, es de los chicos que llama la atención a los compañeros que no están prestando atención.
29/01/2013 3.5 B (3724-3726) ACD

JFCG siempre quiere ser el actor principal de cada juego.
22/10/2012 1.1 A (3509) ACD

JFCG y MGP se rigen como líderes del grupo, gran parte de las decisiones que toman sus compañeros/as están inducidas por su opinión.

De igual forma, cuando se dispusieron a coger material estuvieron mostrando sus habilidades en clase. Pidiendo al resto que lo intentara.
26/11/2012 1.7 A (3589-3592) ATAL

Destacar a JFCG, muy motivado en la clase y gran gimnasta. Dedicó parte de su tiempo libre a practicar en las escuelas deportivas del municipio de gimnasia deportiva. Ha motivado a sus compañeros/as para que realizaran los ejercicios y además, ha propuesto alguno más.
11/01/2013 2.5 A (3656-3658) ATAM

Destacar la figura de GHN, un alumno repetidor que lleva dos años con el grupo y que muestra claramente su mayor desarrollo por su físico. Le encanta la Educación Física, y ha realizado su ficha de calentamiento con la intención de demostrar a sus compañeros su valía.
15/01/2013 2.6 B (3680-3683) ATAM

2) *Chicos competitivos con baja autoestima*, quieren ganar a toda costa, si para ello tienen que “jugar” con la interpretación de la norma, lo hacen. No suelen presentar amigos y muestran atisbos de frustración.

IB, un alumno conflictivo. Le gusta llamar la atención a toda costa, un tanto agresivo, necesita poner el punto final a todas las conversaciones, aunque sean una regañina del profesor. No acepta aquello que no le agrada, y suele quejarse de las actividades de educación física que le gustan.
18/04/2013 7.3 B (3931-3933) ACD

JLP e IB han tenido un pequeño rífo-rafe en clase. IB tiende a ser demasiado competitivo y J., por lo poco que he podido observar (ha estado de baja por enfermedad mucho tiempo) tiende a agobiarse con facilidad. Ante los malos gestos de IB, JLP ha reaccionado insultando fuertemente. No es la primera vez que lo hace.
14/03/2013 5.3 B (3821-3824) ACDP

Hoy no ha asistido a clase RFH. Este alumno presenta problemas de convivencia con sus compañeros, suele pegar para llevar la razón y se impone ante ellos con la fuerza.
11/03/2013 5.2 A (3796-3797) ACCV

3) *Chicos no competitivos con baja autoestima*, los cuales se conciben incompetentes, con falta de habilidad en los deportes o actividades físicas. Evitan participar y, por ello, no les importa ganar o perder. Son el grupo de chicos amigos de las chicas.

MNLV hoy no ha querido jugar. Le suele ocurrir cuando considera que su nivel de juego o su capacidad no es buena. No sé cómo realiza esa reflexión, imagino que lo hará desde la comparación.
28/05/2013 9.3 B (4002-4004) ATAA

Alumnos como ALR o AAL, no suelen destacar en clase, ni para malo ni para bueno. Son alumnos con buena actitud, participan en clase, pero no dan problemas. Su nivel o “habilidad” no es la más llamativa en clase, y su actitud es buena. Estos alumnos evitan los problemas aunque se crucen con ellos.
15/04/2013 7.2 A (3903-3907) ATAM

Otro alumno interesante a observar es ALR. Le gusta el fútbol, pero no es muy hábil en ningún deporte. Suele pasar desapercibido y no le gusta llamar la atención en clase. De hecho, no tengo constancia de hablar con él habitualmente.
06/05/2013 7.6 A (3971-3975) ATAM

4) *Chicas competitivas con alta autoestima* las cuales les gusta participar, presentan buenas destrezas motoras y competencia en los deportes. Les gusta cooperar, colaborar y ayudar y no alardean de su talento.

MCAP arrastra de las chicas para realizar los ejercicios. Se nota que es la líder del grupo de chicas.

30/11/2012 1.8 A (3620-3621) ATAL

LAC, CMRO y AGS, son las chicas que muestran su opinión sobre todo lo acontecido en clase, participan en todas las reflexiones, aportando ideas y puntos de vista. Son las chicas más participativas.

14/03/2013 5.3 B (3821-3823) ATAC

AGS lleva varias semanas demostrando su madurez, tiene un carácter muy marcado, no suele dejar que nadie le amedrente y destaca su modo de hacer: desde la tranquilidad, sin gritos, desde la firmeza de sus convicciones. El episodio de hoy con RLR, demuestra ese carácter. Sin alzar la voz, ha exigido a RLR su participación, consiguiendo su propósito minutos más tarde.

23/05/2013 9.2 B (3996-4000) ATAD

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los "líderes" específicamente.

26/04/2013 7.4 A (3936-3939) AAA

5) *Chicas con baja autoestima*, se perciben incompetentes a nivel motriz, prefieren actividades tranquilas de cooperación. Suelen ser temerosas de participar en las tareas planteadas y buscan excusas para no participar.

OD, la chica marroquí que llegó el año pasado, se esfuerza en realizarlas pero presenta graves problemas de coordinación, así como todavía no domina el castellano para poder entender algunos términos específicos del área. Es una chica que tiene problemas de integración porque no permite el yugo del grupo de MGP, y éstas, procuran crear un vacío ante su persona.

19/11/2012 1.5 A (3548-3451) ACI

Resaltar a JFCG, SLGR y GGA, por su capacidad y entrega en la realización de las pruebas físicas. Estas pruebas les motivaban bastante. Hubo un grupo de chicas (FA, AAL y MAM) que hicieron piña para realizar las pruebas, no permitiendo ser vistas por los compañeros/as y motivándose entre ellas.

19/11/2012 1.5 A (3542-3545) ATAM

FA, AAL y MAM han formado un pequeño clan, dándose apoyo cuando realizan tareas.

26/11/2012 1.7 A (43593) ASCA

2.2.2.- Evolución del autoconcepto físico

La evolución y la construcción del autoconcepto físico están marcados por la duda sobre su trayectoria real. Esto es debido a que no se conoce la suficiente información que permita elaborar un cuerpo teórico explicativo sobre las posibles tendencias, fluctuaciones y/o tendencias. Al igual que la autoestima, el autoconcepto suele ser estable en la infancia

mostrándose inestable durante la adolescencia. De igual modo, los autores mencionados también inciden en la controversia sobre las dimensiones del autoconcepto físico, indicando el modelo cuatridimensional de Fox (1988) y Fox y Corbin (1989), como el más aceptado en la literatura especializada al respecto (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Esnaola, 2008; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

El modelo cuatridimensional reseñado anteriormente, se formula en torno a cuatro subdominios: *habilidad física*, *atractivo físico*, *condición física*, y *fuerza*. El primer subdominio representa a la propia percepción de las *habilidades físicas* en la práctica deportiva, es decir, en la competencia deportiva del individuo. El segundo subdominio, *atractivo físico*, encierra la autopercepción corporal del individuo donde creará su propia imagen corporal. El subdominio de la *condición física* engloba las autopercepciones relativas a las capacidades físicas básicas del ser humano, evaluando aspectos como la resistencia, la velocidad o la flexibilidad. Por último, la *fuerza*, aunque se considera una capacidad física básica del ser humano, posee un subdominio propio dentro de la categorización del modelo y, hace referencia, a la autopercepción del individuo ante situaciones donde sentirse fuerte para realizar determinados ejercicios o actividades (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

2.2.2.1.- Subdominio de la fuerza, la condición física y cualidades motoras.

El Ítem II.14: *Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as*, presenta unos datos heterogéneos. En general, los valores se centran en torno a los valores centrales, siendo mayoritario el número de respuestas positivas en junio de 2013 en comparación con septiembre de 2012. En cuanto al análisis diferenciado por género y podemos observar una tendencia similar. Ello nos conduce a determinar una mejora en la consideración de ser más fuerte que sus propios compañeros/as, sobre todo en los chicos. En la misma línea, el Ítem II.15: *Me hace falta más fuerza para hacer ejercicio físico*, nos manifiesta la opinión de que es necesaria más fuerza para hacer ejercicio físico en la medición de junio de 2013. En cuanto al análisis por género, las chicas muestran otra tendencia, en la medición final mejoran su valoración y señalan como mayoritaria las opciones positivas. Por tanto, los datos generales se deben a los chicos que empeoran dando a entender que es necesaria más fuerza para la realización del ejercicio físico. Por último, el Ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte*, nos muestra una tendencia hacia a los valores negativos aunque en la medición de junio de 2013 se puede observar dos grandes grupos de respuesta, aquellos que se perciben como una persona totalmente de acuerdo con la afirmación del ítem (26,8%) y otro grupo que se percibe poco de acuerdo con la afirmación (26,8%). En cuanto tomamos la variable género, podemos observar un aumento de las elecciones de los chicos hacia opciones más negativas de septiembre de 2012 a junio de 2013 y, por el contrario, las chicas manifiestan un cambio en las elecciones, en la medición de junio de 2013 se pueden observar dos grandes grupos.

Guillén y Ramírez (2011) no encontraron correlación entre la dimensión física del autoconcepto con las prueba físicas de fuerza que realizaron en su estudio. Apreciando sólo correlación con la dimensión conductual y felicidad con la prueba de abdominales. Por otro lado, los datos de Cuesta (2013), nos señalan aspecto muy parecidos cuando se comparan sus resultados de los chicos y chicas de 6º curso con la medición de septiembre de 2012. Al contrastar los mismos con la medición de junio de 2013, se observan otros datos.

La fuerza es una capacidad física básica muy influyente en el nivel de condición física del individuo, algunos teóricos destacan de ella su valor como responsable de la misma (Hernández, 2008). Los chicos de la muestra se perciben más fuertes y consideran más necesaria la fuerza para la realización de ejercicio físico. Por el contrario, las chicas no se perciben tan fuertes en comparación con los chicos y evolucionan a lo largo del programa apuntando que no necesitan la fuerza para la realización de ejercicio físico y actividad deportiva. Los estudios de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004), Hayes, Crocker y Kowalski (1995), Soriano, Navas y Holgado (2011) y Videra y Reigal (2013), coinciden con nuestros resultados, obteniendo mayor puntuación los chicos sobre las chicas en el subdominio de fuerza dentro del autoconcepto físico.

Los siguientes ítems nos van a determinar conclusiones sobre el autopercepción física del alumnado en lo relativo a la condición física y cualidades motoras.

En el Ítem II.24: *Tengo poca resistencia para el ejercicio físico*, los resultados determinan una clara tendencia hacia las opciones consideradas positivas, existiendo una leve mejoría en la medición final. Los chicos y las chicas muestran una tendencia similar aunque los primeros obtienen mejor puntuación. Por tanto, chicos y chicas consideran que no tienen poca resistencia para realizar ejercicio físico aunque los chicos tienen una autopercepción superior en comparación con las chicas. El Ítem II.25: *No me canso cuando hago ejercicio físico*, no destaca diferencias significativas en la medición inicial y final al considerar todo el alumnado. Sin embargo, el análisis por género si nos establece un cambio claro en la opinión de las chicas. Han pasado de señalar un 47,6% estar *totalmente de acuerdo* con la afirmación a un 23,8%.

Tras los resultados obtenidos, se podría decir que el alumnado toma conciencia del concepto de resistencia al indagar y conocer juegos y actividades donde es necesaria su correcta dosificación.

*El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del Course Navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.
12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) GNC*

El Ítem II.21: *Me considero suficientemente flexible*, no presenta diferencias entre la primera medición y la final, existe una gran parte del alumnado que no está de acuerdo con la afirmación. Es, en el análisis por género, donde encontramos bastante peor puntuación a los chicos en comparación con las chicas. Por otro lado, el Ítem II.22: *Puedo moverme con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo*, presenta valores positivos en general, siendo la medición de junio de 2013 ligeramente mejor. En el análisis diferenciado por género las chicas presentan resultados más positivos en comparación con los chicos. Aunque, en este caso, no son tan diferenciados en comparación con el ítem anterior. Por último, el Ítem II. 23: *Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física*, muestran un porcentaje alto de alumnos y alumnas que están de acuerdo con la afirmación. En cuanto a los resultados por género, las chicas vuelven a mostrar un mayor autoconcepto físico relativo a la flexibilidad.

Por otro lado, los ítems II.21, II.22 y II.23 nos dan información sobre las autopercepciones física del alumnado sobre su condición física: flexibilidad. La teoría sobre acondicionamiento físico en general, señala que las chicas poseen mejores resultados en los test físicos en comparación con los chicos. De igual modo, las investigaciones sobre dicho tema también ratifican lo relatado (Arregui y Martínez, 2001).

Otras investigaciones (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Hayes, Crocker y Kowalski, 1995; Soriano, Navas y Holgado, 2011; Videra y Reigal, 2013) donde se valoraron las autopercepciones física relativas a la condición física mostraron mejores puntuaciones de los chicos sobre las chicas.

El Ítem II.18: *Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio*, muestra un cambio de las opiniones del alumnado hacia valores considerados más positivos, de una medición a otra. La medición de junio de 2013 aglutina más del 50% de las respuestas en las opciones consideradas positivas. El análisis por género nos indica que la mejoría se debe a la percepción de las chicas donde se muestran ligeramente superiores. Al igual, el Ítem II.19: *Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio*, nos manifiesta información acerca de la autopercepción física relativa a las cualidades motoras del alumnado pero en este caso, los resultados son más claros y muestran al alumnado en desacuerdo con la afirmación. En cuanto a los datos por género, las chicas se muestran más en desacuerdo conforme finaliza el programa, sin embargo, los chicos comienzan a dudar de su capacidad de equilibrio e indican mayor acuerdo con la afirmación. Por último, los resultados del Ítem II.20: *Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio*, reseñan datos similares de una medición a otra. Mostrando una tendencia opuesta en chicos y chicas, los resultados de los primeros crecen ligeramente hacia estar más de acuerdo con la afirmación y las chicas descienden su opinión de estar de acuerdo hacia una postura central ante la afirmación.

Cuesta (2013), ante una cuestiones similares, muestra valores parecidos en el ítem II.18 y nuestra medición de junio de 2013, donde el alumnado en general piensa que tendría buena puntuación en pruebas de equilibrio, de igual modo los chicos y las chicas optan por esa opción, difiriendo con lo encontrado por Ortega (2010) en su estudio donde afirmaba que los chicos consideraban que obtendrían mejor puntuación en comparación con la muestra de chicas de la investigación. En el ítem II.19 diferimos en parte con Cuesta (2013) porque sólo nuestra muestra de chicas en la medición de junio de 2013 coinciden. Por último, la percepción de nuestro alumnado ante la afirmación del ítem II.20 nos traslada a observar una tendencia similar con los datos del estudio de Cuesta (2013) pero con algunas diferencias significativas.

El equilibrio, como parte fundamental de la competencia motriz, resulta de interés para el conocimiento del autoconcepto físico del alumnado y para la formación del mismo.

Esta chulísimo, me ha encantado... Parece fácil pero seguro que es muy difícil mantener el equilibrio.

AAL 18 enero, 2013 (211-212) VTH-UD2

Al comenzar el circuito el grupo se motiva, Al finalizar, se proponen que identifiquen las cualidades físicas de cada estación. No hay problema para hacerlo.

04/12/2012, 1.8 B (208-210) GCC

En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar "la coordinación de movimiento", hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.

19/11/2012 1.5 A (082-084) GNC

Al grupo le gustan los ejercicios planteados para conocer y practicar el equilibrio estático y dinámico. Se motivan e intentan ejercicios más complejos. Las tareas abiertas gustan más a este grupo, les da la oportunidad de mostrar sus habilidades.

03-12-2012, 2.4.A (221-223) GDCC

Comenzamos la parte principal realizando los ejercicios por parejas de equilibrio en parejas. Atienden, y parece que comprenden la diferencia entre equilibrio estático y dinámico. El alumnado se fija en cómo lo hacen sus compañeros.

11/12/2012, 2.1 B (237-239) GDCC

2.2.2.2- Subdominio de la habilidad motriz en relación con la actividad física

El ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*, muestra el desacuerdo del alumnado ante dicha afirmación en ambas mediciones. El análisis diferenciado por género señala dos tendencias diferentes, por una parte los chicos decrecen ligeramente su postura inicial pero las chicas modifican su opinión inicial donde existía una distribución de las opiniones aunque en general mostraban estar en desacuerdo. Las chicas pasan de 47,6% que señalan estar *nada de acuerdo* con la afirmación, a un 85% en junio de 2013. El ítem II.10: *Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio*, indica un mayoritario acuerdo ante la afirmación en general, siendo los resultados de junio de 2013 mejores. El análisis diferenciado por género muestra una tendencia similar al ítem anterior, las chicas mejoran notablemente y los chicos empeoran ligeramente, aunque no se aprecian diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado. Por

último, en el ítem II.13: *Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico*, los resultados nos señalan una disparidad mayor en comparación con los ítems anteriores. De una medición a otra, la tendencia general es de mejora leve hacia un posicionamiento central. El análisis por género nos muestra que la tendencia se debe principalmente a la mejora de los chicos en comparación con las chicas, éstos se posicionan a estar más de acuerdo con la afirmación que las chicas.

La información que nos transmiten los ítems sobre la autopercepción de la habilidad física del alumnado señala que no se consideran torpes para la práctica de ejercicio e, incluso, son buenos para la misma pero no están de acuerdo con la misma rotundidad cuando tienen que valorar si son los mejores. En cuanto al género, las chicas mejoran pero son los chicos quienes presentan mejores valores en general.

Nuestros resultados se confirman con otros estudios empíricos donde los chicos mostraban mejor autoconcepto físico en relación con la práctica de ejercicio físico: Crocker, Eklund y Kowalski (2000); Esnaola (2005); Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2004); Moreno, Cervelló y Moreno (2008); Soriano, Navas y Holgado (2011). Concretamente, los individuos que practican deporte se autoperceben mejor que aquellos no practicantes. Esta afirmación coincide con los estudios de Moreno, Moreno y Cervelló (2007).

Los chicos no suelen contar con las chicas cuando hay competición. Estos aspectos redundan en el autoconcepto del alumnado, sobre todo, de las chicas que interiorizan su no habilidad en determinados aspectos deportivos. Resulta interesante plantear actividades de este tipo para trabajar estos problemas porque nos permitirá mejorar el autoconcepto del alumnado en general.
09-10/04/2013 6.5. B-6.5 B (5944-5947) CSCA

Nadie se queja, y tampoco es sólo una cuestión de chicos, lo hacen también las chicas. Eligen a quien salvar en función de su nivel de juego. Esta apreciación la hace quien consigue la vida. Esto supone una actitud negativa para el autoconcepto y la autoestima de los quemados.
03/04/2013, 6.4 B (1498-1501) VAA

En la línea del análisis descrito, apuntábamos a una mejoría en las autopercepciones sobre habilidad física que describen los ítems reseñados. Si tomamos las mediciones de Cuesta (2013) donde tomó de muestra a alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria, la evolución de su autopercepción de la habilidad física no mejora sino empeora si comparamos la muestra de alumnado de 5º de primaria con el alumnado de 6º de Primaria. Dicha tendencia se ha invertido en nuestras mediciones. Incluso, el grupo de chicas de la muestra mejora en sus autopercepciones sobre la habilidad física relacionada con el ejercicio físico y la actividad deportiva.

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los "líderes" específicamente.
26/04/2013 7.4 A (3936-3939) AAA

Tienen muchas ganas de practicar fútbol, tanto los chicos como las chicas. El fútbol suele ser un contenido más del interés de los chicos pero en este caso, las chicas quieren practicar.
07/02/2013, 3.7 B (727-728) GDMI

Por el contrario, las chicas están muy cómodas, se pueden observar como participan, proponen y dirigir. Organizando todas las actividades y motivando a los chicos. Se puede observar cómo han tomado las riendas de la clase.
23/05/2013, 9.2 B (2702-2704) GDEX

El grupo líder de las chicas: MGP, AMM... han estado en confrontación continua con los chicos. Ellas saben jugar y quieren ganar, no permiten trampas de los compañeros y no dudan en discutir cuando no están de acuerdo con ellos.
19/12/2012 2.4 A (3648-3650) ASCA

A lo largo del juego, puedo observar que las chicas interaccionan mejor. Es más que aparente dominio de las habilidades necesarias para jugar a este juego, les iguala a los chicos y ese detalle, lo saben. Dan órdenes de equipo, indicando instrucciones, estrategias a seguir e incluso, abroncando a los chicos cuando fallan.
19/03/2013, 6.1 B (1251-1254) ASCA

Los objetivos se han cumplido. Incluso hubiera planteado objetivos relacionados con la educación para la igualdad. En esta sesión se ha podido avanzar en esos temas. En gran medida, provocado por el desarrollo de las habilidades básicas y genéricas. Al plantear situaciones motrices donde no se requieren habilidades motrices específicas, el nivel de chicos y chicas se igualan, redundando en un espacio lúdico de aprendizaje muy positivo para la igualdad de géneros.
08/04/2013 6.4 A (4691-4697) CDDG

Aunque hay competitividad, los chicos y las chicas interaccionan con normalidad. Sin destacar los chicos por encima de la chicas como suele ocurrir. Se divierten.
20/03/2013, 6.2 A (781-782) VDI

Por último, cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) VDI

En relación a la práctica de actividad física y deportiva de las chicas, Fraser-Thomas y Beaudoin (2004) señalaba en sus investigaciones que la inclusión de actividades novedosas y populares para las mismas, motivaba a la práctica y les proporcionaba una mejor visión de la acción deportiva.

Las chicas se centran en la tarea de expresión, no les importa el carácter de la misma. Los chicos, por el contrario, se muestran algo recelosos y bromean entre ellos.
22/05/2013, 9.1 B (2607-2608) ASCA

Me ha gustado mucho hacer este deporte, es muy divertido y es bueno para la salud.
ALC 24 enero, 2013 (265) ASR-UD2

A mí me parece muy divertido por qué hacemos deporte y es bueno para la salud.
Lor 18 enero, 2013 (242) ASR-UD2

Los videos están chulos porque lo hacen bien, y el acrosport es nuevo para nosotros.
ALR 18 enero, 2013 (209) MNV-UD2:

Los ítems II.8, II.9, II.11 y II.12 componen un espacio para reflexionar sobre las motivaciones, razones e intereses que llevan al alumnado a la práctica, o no, de ejercicio físico y actividad física deportiva. Esta información es muy interesante para poder determinar la evolución del autoconcepto, debido principalmente, a la causalidad bidireccional que apuntábamos anteriormente donde reflejábamos la mejor autopercepción física de aquellos individuos practicante de ejercicio físico y/o actividad física deportiva en comparación con los no practicantes. De igual modo, los individuos con un buen autoconcepto físico tienden a practicar más actividad física que aquellos con peor (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

El Ítem II.8: *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*, muestran una determinación del alumnado hacia el desacuerdo con la afirmación. En septiembre de 2012 el alumnado señala con un 78,1% las opciones positivas y, en junio de 2013, con un 80,3%. Por géneros, aún con resultados positivos, hay una tendencia opuesta. Las chicas mejoran en su afirmación de estar *nada de acuerdo* con un 61,9% hacia un 85% y, los chicos de un modo inverso, de un 85% inicial a un 65% final. Este resultado coincide en su mayoría con el estudio de Cuesta (2013), aunque podemos observar una tendencia positiva de las chicas en comparación con el estudio. Nuestro estudio muestra una mejoría, y los resultados del estudio de Cuesta (2013) indican una evolución a la baja cuando se observa los datos parciales obtenidos por las chicas en 5º y 6º. No obstante, los resultados son altos en ambos casos coincidiendo con las palabras de Chillón (2005) donde afirmaba que existe un apego del alumnado de esta edad a la práctica deportiva que desciende conforme se acerca la adolescencia.

Los resultados del Ítem II.9: *Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico*, muestran datos muy rotundos, esbozando un claro totalmente de acuerdo con la afirmación, tanto de un modo general como por género. Se observa una ligera mejora en la medición de junio de 2013 y en los resultados de las chicas. Los chicos mantienen resultados. La comparación con los datos del ítem anterior exponen una clara vinculación. En definitiva, el alumnado gusta de la práctica del ejercicio físico y las actividades físicas deportivas. En esa línea, Videra y Reigal (2013) establecieron relaciones significativas entre el autoconcepto físico, la satisfacción vital y la percepción de la salud. En nuestro estudio el alumnado se muestra feliz de la práctica deportiva y del ejercicio físico, mostrando una gran homogeneidad en su opinión.

El acrosport es muy divertido y me gustan mucho todas las figuras que estamos haciendo.
Messi100 18 enero, 2013 (214-215) DPR-UD2

Me ha gustado mucho espero que hagamos una coreografía nosotros mismos.
JFCG 18 enero, 2013 (221) DPR-UD2

Todo esto está súper chulo. A mí me gustaría hacer una figura difícil, solo que tendría que practicarla. Todas estas figuras están muy bien hechas solo que hay que practicar un poco más. Me ha gustado mucho.
AMM 18 enero, 2013 (224-226) DPR-UD2

A mí me parece muy divertido por qué hacemos deporte y es bueno para la salud.
Lorena 18 enero, 2013 (242) ASR-UD2

Me ha gustado mucho hacer este deporte, es muy divertido y es bueno para la salud.
ALC 24 enero, 2013 (265) ASR-UD2

De la misma manera, el profesor expresa su satisfacción cuando se cumplen los objetivos planteados, y comprueba como el alumnado es receptivo a las enseñanzas recibidas.

Me siento super satisfecho por la sesión y por la unidad didáctica en general. Cuando observo como se divierten con las actividades propuestas, me involucro con el alumnado hasta el punto de formar parte de sus dinámicas.
06/05/2013 7.6 A (4312-4314) PTS

Ha sido una sesión muy emotiva. El alumnado está cerca de marcharse y su cariño es palpable. Después de un curso muy trabajado, el alumnado se muestra satisfecho por todo lo desarrollado y esto es significativo para mí.
17/06/2013 10.5 A (4376-4378) PDR

A medida que el resto de compañeros/as han empezado a jugar y divertirse, estos alumnos indecisos han participado en la actividad.
08/01/2013, 2.4 B (384-385) VDI

Durante el ejercicio de los "Pescadores de balones", el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.
31/01/2013, 3.4 B (603-606) VDI

Hemos practicado un poco, me lo han pedido muchas veces y he modificado la parte final de la sesión para que lo pudieran practicar.
Se han divertido bastante, manifestando en multitud de ocasiones el deseo por repetir la experiencia.
07-03-2013, 5.2 B (1089-1092) VDI

El Ítem II.11: *Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva*, señala un gran nivel de conformidad del alumnado en torno al desacuerdo con dicha afirmación. Prácticamente el 90% de los mismos muestra esa tendencia en ambas mediciones, siendo la de junio de 2013 más positiva. En cuanto a los datos por género, los chicos se desplazan ligeramente hacia más negativas y las chicas mejoran hacia opciones más positivas, existiendo una valoración final de las chicas en junio de 2013 muy positiva (100% en las valoraciones positivas del ítem). Por otro lado, el Ítem II.12: *Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico*, indica unos valores muy parecidos a los anteriores del ítem II.11. Este indicador nos podría facilitar información sobre las razones de la no participación en actividad física, en nuestro caso, no nos permite valorar dicha cuestión.

Yo hago deporte... ...pero siempre hago algo como sacar al perro o bailar en la Wii. Ba que siempre hago algo aunque no sea mucho...
AAL 6 mayo, 2013 (729-730) PTL-UD7

El deporte que más suelo hacer es ir en bici. A veces suelo practicar otros deportes pero más bien en tiempo libre.
CLL 6 mayo, 2013 (734-735) TTL-UD7

Maestro yo ya lo he hecho este fin de semana haciendo senderismo fui a nadar y corrido y también he hecho escalada con mis padres y mis hermanos. Esto me ha servido de reflexión porque hacer deporte y comer bien es muy bueno.
JFCG 6 mayo, 2013 (713-715) TTL-UD7

En ese respecto, Fuente (2011) señalaba varias razones por las cuales los adolescentes no practicaban actividad física, centrándose en la falta de tiempo, el aburrimiento de algunas actividades, la pereza y/o falta de ganas.

Yo estaba antes en gimnasia rítmica pero por un problema me tuve que quitar un tiempo. Ahora dentro de unos meses me voy a apuntar otra vez. Ahora no hago nada pero dentro de muy poco voy a estar otra vez en gimnasia rítmica.
AMM 18 abril, 2013 (706-707) PTL-UD7

Así mismo, Alvariñas, Fernández y López (2009) apuntaban a la diversión como razón para la práctica de ejercicio físico e, igualmente, García Ferrando (2001) marcaba ese gusto por la actividad física como motivo para la práctica.

Pues a mí me gusta. No había visto estas prácticas que son nuevas para mí. Son muy creativos.
FJUL 24 enero, 2013 (205-206) MNV-UD2

Me gusta mucho y me parece muy interesante, me gustaría mucho llegar a hacer uno como en los videos.
AMC 18 enero, 2013 (219-220) MNV-UD2

A mí el balón prisionero, porque me gusta moverme y lanzar balones a los demás.
SER 11 de abril, 2013 (629) JGU-UD7

Por último, cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) VDI

Hemos practicado un poco, me lo han pedido muchas veces y he modificado la parte final de la sesión para que lo pudieran practicar. Se han divertido bastante, manifestando en multitud de ocasiones el deseo por repetir la experiencia.
07-03-2013, 5.2 B (1089-1092) VDI

Esteve, Musitu y Lila (2005), apuntaban varios aspectos de interés para nuestro discurso desde su investigación sobre las relaciones del autoconcepto físico con el clima deportivo familiar y de los iguales, el estilo de socialización familiar y la motivación para la práctica deportiva. En primer lugar, la iniciación así como la continuidad de hábitos de ejercicio físico depende de las interacciones sociales del individuo con los agentes significativos de su contexto. En dicho contexto podemos encontrar a la familia y a los iguales.

A mi padre y a mí nos ha parecido interesante saber que el ejercicio físico ayuda un poco a que la mente trabaje mejor, muy interesante, no me lo imaginaba.
LAC 12 marzo, 2013 (536-538) JSM-UD5

Yo quiero también pasar más horas para jugar con mi gente.
TCGX 19 junio, 2013 (564) FAM-UD5

Los primeros agentes, así como el clima familiar deportivo, influyen y/o construyen la motivación hacia la actividad.

En mi casa salimos los sábados y algunos domingos a correr y hacer juegos, vamos todos mis padres y mis hermanas.
MCI 19 de junio, 2013 (572-573) FAM-UD5

A mi padre le gusta mucho el deporte y jugamos mucho los sábados a todo tipo de juegos, él sabe muchos.
PGA 20 de junio, 2013 (574-575) FAM-UD5

Es muy interesante este video porque se enseña que para tener un buen estado de salud hay que moverse. ¡Me ha gustado mucho! En mi casa hacemos mucho deporte.
MCAP 12 marzo, 2013 (534-535) FAM-UD5

Los segundos agentes, ya influenciados por su propio clima familiar, terminan de conformar o no, un hábito deportivo apropiado.

FA, AAL y MAM han formado un pequeño clan, dándose apoyo cuando realizan tareas.
26/11/2012 1.7 A (43593) ASCA

Hechos los equipos, los chicos estaban un tanto recelosos de la dinámica del juego. Parecían poco participativos. El grupo de los chicos dominante de clase se miraban entre ellos como si esperaran a que alguien diera el beneplácito para jugar. A medida que el resto de compañeros/as han empezado a jugar y divertirse, estos alumnos indecisos han participado en la actividad.
08/01/2013, 2.4 B (378-382) GLI

Lo que parece un desastre, cambia radicalmente, el grupo de M.C., N., A. y P, comienzan a crear una pequeña coreografía. Esto les motiva y se ríen. El resto de compañeros/as se detienen a observar cómo se divierten sus compañeras. Esto produce un efecto contagio y se esfuerzan por intentar realizar algo. Poco a poco, la clase comienza a trabajar. En comparación con el otro grupo,
30/04/2013, 7.5 B (1993-1997) GCR

El primer grupo, A., An, J., S. y M.C., se lo toman muy en serio, se lo han preparado a lo largo de la sesión. Indican que les da un poco de vergüenza pero lo hacen y les ha gustado lo que han hecho.
22/05/2013, 9.1 B (2628-2630) GDEX

Por otro lado, los autores indican que las razones y motivaciones de mayor peso en los chicos para realizar actividad física es competir y ganar.

El alumnado participa dividido en chicos y chicas. Intento proponer actividades y agrupamiento donde se mezclen, pero terminan jugando separados o peleados. En este caso, SVC, B100 y FJUL han preferido jugar solos, dejando de lado a las compañeras. Inventan un recorrido de la Rayuela para aumentar su dificultad.
14/02/2013 4.1 B (3746-3750) ASG

Durante el juego, la problemática entre chicos y chicas es prácticamente nula, salvo un pequeño incidente, interaccionan bien. Mejor incluso que con otras actividades.

Al finalizar la sesión, en la reflexión no surge ninguna nueva regla, pero sí surge una reflexión muy interesante. Las chicas manifiestan que los chicos son muy competitivos y que no se puede jugar con ellos por eso. Sólo piensan en ganar y ganar sin importarles los demás. Ante esta reflexión, les lanzo la idea sobre la si vale todo para ganar. Esta cuestión se queda pendiente para el próximo día.

14/03/2013 5.3 B (1124-1130) GDIJ

Las actividades musicales o coreográficas suelen generar rechazo de los chicos por la vergüenza de realizarlo delante de sus compañeros. Como se puede observar, los chicos están dando vueltas y remolonean para no hacerlo. Aunque es paradójico, porque el grupo bajaba comentando y exclamando ideas para la coreografía, pero se diluyen. Poco a poco, comienzan a trabajar los grupos más reacios. De modo más individualista, pero la sensación es que todo el grupo trabaja.

29/04/2013, 7.5 A (1957-1962) GDEX

Por el contrario, las chicas participan para divertirse, socializarse con los amigos y aprender nuevas habilidades.

En el tiempo libre, el grupo se vuelve a dividir. Por un parte, las chicas y por otra, los chicos. Ambos juegan al fútbol pero separados.

Al ser preguntados, por qué no juegan juntos. Las chicas no quieren jugar con los chicos porque dicen que no se la pasan, y que si lo hacen, lo hacen de mala gana y para cumplir. Además, manifiestan que se divierten más cuando están solas.

27/11/2012, 1.6 B (129-133) ASG

El primer juego propuesto es la Rayuela. Gusta a la gran mayoría del alumnado que pronto busca un espacio donde construir su rayuela para jugar. En general, todos participan en la actividad, pero los chicos se cansan antes de jugar, al contrario de las chicas que están más concentradas en la tarea y quieren continuar.

14/02/2013, 4.1 B (799-802) GDAB

Están muy nerviosos, prácticamente ni calientan. Hoy tenemos que escenificar las coreografías preparadas la sesión anterior. El alumnado me pide tiempo para ensayarlas antes. Los chicos comentan que no han preparado nada. Por el contrario, las chicas sí han preparado algo y son actividades muy creativas.

08/05/2013, 7.6 B (2069-2072) GDEX

En definitiva, los autores indican en sus resultados que a mayor inducción en los estilos de socialización, mayor es el clima familiar deportivo. Así mismo, revelan que dicho clima deportivo familiar de cada individuo se relaciona con él de los demás al establecer que los adolescentes interaccionan con iguales con intereses comunes.

A este grupo le resulta un tanto vergonzoso actuar, pero poco a poco se introducen en la actividad y parece cambiar. Se puede observar como algunos alumnos como L. se lo toman muy en serio. Finaliza la actuación y el grupo aplaude. Están la sesión. La actitud es otra si los comparamos con el inicio de curso. Aunque podemos ver como son chicos y chicas más cercanos a alumnado de secundaria, el grupo funciona en clase.

04/06/2013 5 B (2916-2921) GDEX

Resumiendo diremos que:

- De manera general, los niveles de autoestima del alumnado son altos. Ligeramente, las chicas se muestran más satisfechas consigo mismo en comparación con los chicos. De igual modo, no se perciben fracasados en su opinión.
- Las chicas muestran mejoría ante la valoración de fracaso al finalizar el programa de intervención, indicando con sus comentarios en el blog la apreciación positiva de las actividades propuestas y dando a entender que han sido significativas para ellas.
- De manera mayoritaria, tanto chicos como chicas cuando se valoran en comparación con sus compañeros/as, se perciben capaces de hacer cosas bien, tan válidas como sus propios compañeros y compañeras y sintiéndose orgullosos/as por ello. A lo largo del programa se ha podido comprobar como los iguales son agentes significativos para el alumnado y así se recoge en el diario de observación.
- El docente se muestra como un agente significativo para el alumnado en la medida que se recoge en la observación diaria.
- A lo largo del programa, el alumnado ha tenido actividades donde poner en juego sus capacidades y valorar así su valía.
- De manera mayoritaria el alumnado es consciente de ser buenos en algo y que poseen buenas cualidades, por tanto, no se perciben como inútiles en su vida diaria.
- El área de Educación Física es reflejada como un espacio para el cuidado y conocimiento del cuerpo por parte del alumnado, se muestra así como agente significativo.
- De modo general los chicos y las chicas señalan una actitud positiva hacia así mismo y respeto hacia su persona. Es interesante reseñar el aumento de dicha percepción de las chicas al finalizar el programa.
- Los chicos se perciben más fuertes y consideran más necesaria la fuerza para la realización de ejercicio físico. Las chicas no se perciben tan fuertes en comparación con los chicos y evolucionan a lo largo del programa apuntando que no necesitan la fuerza para la realización de ejercicio físico y actividad deportiva.
- De un modo amplio, el alumnado no considera que tengan poca resistencia cuando realizan ejercicio físico, aunque las chicas si son conscientes del desgaste físico cuando lo realizan.
- Las actividades han permitido al alumnado percibir su capacidad de resistencia, generando una opinión al respecto.
- La flexibilidad siempre ha sido una capacidad física dominada por las chicas. Ellos son consciente y así lo manifiestan. Las chicas, de un modo mayoritario, se perciben más flexibles en comparación con los chicos.
- El alumnado, tanto chicas como chicos, no se perciben torpe en situaciones de desequilibrio, es más, concibe que obtendría buenas puntuaciones aunque las chicas se muestran más reflexivas ante dictaminar si mantendrían el equilibrio en cualquier circunstancia.
- El equilibrio se ha mostrado como una actividad de interés para el alumnado donde mostrar su capacidad a los compañeros/as y así mismo/a.
- De manera mayoritaria no se conciben torpes motrizmente, al contrario, se autoperciben como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico, sobre todo al finalizar el programa. A la hora de compararse con los compañeros/as las chicas resultan ser más reflexivas que los chicos.
- La práctica deportiva y de ejercicio físico regular en el área de Educación Física ha

permitido mejorar el conocimiento sobre sí mismo del alumnado en general, muy especialmente en las chicas que mejoran su autopercepción en lo relativo a las habilidades físicas en la práctica deportiva.

- El alumnado no detesta la práctica deportiva, sino que indican el disfrute y gusto por la práctica de ejercicio físico, y así lo demuestra en sus comentarios en el blog. Al igual, desea participar en actividades físicas y deportivas, ya sea como espacio para compartir con los iguales como en familia. El deporte y las actividades físicas son del agrado del alumnado.

2.3.- Integración metodológica en el Objetivo Específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal.

En este objetivo nos hemos planteado comprobar y evidenciar los datos antropométricos (estatura y peso) de la muestra, con el objeto de identificar el IMC. De igual modo, testear la evolución de los niveles de composición corporal utilizando el procedimiento de bioimpedancia mediante el uso del instrumento Tanita-300. También queremos comprobar la evolución de los resultados de la aplicación de una batería de pruebas físicas para tratar de medir los niveles de condición física relacionada con la salud.

La etapa en la que se encuentran los chicos y chicas de nuestra muestra, finalizando la infancia y comenzando la adolescencia, se caracteriza por un desarrollo corporal incesante. En su gran mayoría, el paso de la infancia a la adolescencia de nuestro alumnado se define por grandes cambios en la estatura y el peso corporal, principalmente, por las modificaciones en la composición corporal. En cierto modo, el porcentaje de masa grasa y muscular se eleva y determina una serie de modificaciones, aunque no igual para todos. Esto es debido a que los cambios son el reflejo de las diferentes edades biológicas que alberga un grupo de chicos y chicas con similar edad cronológica. El aumento considerable de estatura y de peso (a razón del aumento de masa grasa, muscular y ósea) establece una variabilidad considerable en la maduración biológica del alumnado en esa edad y dificultad la valoración antropométrica (Buckler y Wild, 1987; Burrow, Díaz y Muzzo, 2004; Burrows y Muzzo, 1999; Hernández, 2013; Lee, 1980; Ortiz, 2001; Qing y Karlberg, 2001; Rogol, Clark y Roemmich, 2000; Vallejo, 2002).

En cuanto a la evaluación de la condición física salud, coincidimos con Rodríguez, Valenzuela, Nácher, Nogués y Marina (1998), en manifestar que respecto a *“la valoración de la condición física saludable puede ser utilizada en la valoración funcional, y la prescripción de ejercicio para la salud y puede constituir, además, una herramienta de utilidad en la investigación de distintos aspectos de la actividad física y la condición física relacionadas con la salud”*. Así pues, nuestro objetivo ha sido determinar *“los principales factores de la condición física relacionados con la salud”*. Ello nos ha conducido a establecer una serie de pruebas (batería Eurofit ampliada) para evaluar la condición física dentro de unos parámetros de sencillez de aplicación, válidos, fiables y rápidos. Por tanto, la selección ha sido: abdominales en 30”, velocidad 5x10, Test de Wells (flexibilidad), lanzamiento balón medicinal con una mano y con dos, *Course Navette*, coordinación en desplazamiento y salto de longitud.

Para la comprobación del grado de consecución de este objetivo, aportan información los datos obtenidos por antropometría del IMC, los resultados del test de bioimpedancia realizado con el medidor de composición corporal Tanita-300, los resultados de las pruebas de condición física, así como las opiniones del profesor expresadas en su diario y las expresadas

por el alumnado en su blog. También aportan información los Ítems del cuestionario pasado al alumnado: Ítem II.1: *Tengo buena figura para mi edad* y Ítem II.2: *Creo tener una figura esbelta*; Ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte*; Ítem II.17: *Tengo poca musculatura*; Ítem II.20: *Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio*; Ítem II.21: *Me considero suficientemente flexible*; Ítem II.22: *Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo*; Ítem II.24: *Tengo poca resistencia para el ejercicio físico*.

2.3.1.- Evolución del índice de Masa Corporal

En la tabla VIII.2.3.1a que sigue, se muestran los datos obtenidos de IMC a nivel global, teniendo en cuenta la fecha de la toma de datos y el género de los integrantes de la muestra.

Tabla VIII.2.3.1a: índice de Masa Corporal por género y fecha

Género/Índice de Masa Corporal	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Chicos	Sep. 2012	20	14,2	32,8	19,845	3,92
	Junio 2013	20	14,1	28,2	19,920	3,42
Chicas	Sep. 2012	21	14,1	24,4	18,800	3,03
	Junio 2013	21	14,3	24,7	19,56	3,25

En los datos de septiembre de 2012 comprobamos que el IMC en chicos es superior (19,845) al de chicas (18,800), a nivel de la media de todo el grupo. De la misma manera observamos como los valores mínimos y máximos del grupo de chicos, son en todos los casos superiores a los de las chicas. En junio de 2013 la diferencia disminuye, ya que los chicos obtienen un valor del IMC del 19,92 y las chicas obtienen un valor del 19,56.

En cuanto a la distribución por categorías de IMC, hemos utilizado los valores de referencia tomados en el estudio Enkid (2000). Se considera *bajopeso* si no supera el percentil 5, *normopeso* del percentil 5 hasta el 85, *sobrepeso* entre los valores 85 y 95 y, por último, los valores que sobrepasan el percentil 95 son considerados *obesidad*.

La distribución por categorías de IMC codificado de la muestra de chicos y chicas son los siguientes:

Tabla VIII.2.3.1.b: Distribución por categorías de IMC codificado

Fecha	Categorías	Frec.	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Septiembre	Bajo peso	5	12,2	12,2
	Normopeso	27	65,9	78,0
	Sobrepeso	3	7,3	85,4
	Obesidad	6	14,6	100,0
	Total	41	100,0	
Junio	Bajo peso	1	2,4	2,4
	Normopeso	34	82,9	85,4
	Sobrepeso	3	7,3	92,7
	Obesidad	3	7,3	100,0
	Total	41	100,0	

Del análisis comparativo de los valores del IMC codificado, se comprueba una mejora sustancial de una medición a otra. Así, el valor relativo al *normopeso* ha pasado del 65,9% en septiembre de 2012 al 83% en junio de 2013. Pero cabe destacar, la importancia del descenso en el valor relativo a la *obesidad*, descendiendo en un 50% el alumnado con valores de obesidad de un periodo de medición a otro, del 14,6% al 7,3%.

Los resultados objetivos obtenidos al determinar en IMC, avalan la opinión del alumnado respecto a si *creen tener una buena figura para su edad*, expuestos en el ítem II.1, ya que en la suma de los valores de las opciones "*positivas*" en septiembre 2012 era del 85,4%, mientras que en junio este valor asciende al 92,7%. Al analizar los datos por el test de Chi-cuadrado no aparecen diferencias significativas ni por sexo ni por edad. De los datos obtenidos se interpreta que tanto los chicos como las chicas de la muestra están conformes con su figura.

El profesor valora de manera positiva la utilización de pruebas de IMC ya que le permite conocer la evolución corporal del alumnado a lo largo de todo el curso. Esta herramienta es muy utilizada para detectar problemas relacionados con la salud, al ser fácil y económica y permitir catalogar al alumnado en tablas comparativas con otros estudios. Destaca asimismo, en las siguientes opiniones la motivación del alumnado para llevar a cabo estas mediciones, una vez han entendido los beneficios de conocer y realizar estas pruebas.

*Debido a la similitud de las sesiones que han servido para tomar medidas en los test motores con el alumnado y la dificultad para ceñirse al formato de sesión (una hora de clase) para realizar todas las mediciones, por lo que hemos utilizado algún tiempo extra.
15/10/2012 1.3 A (081-083) PFI*

*El alumnado ha prestado mucha atención a la realización de estas pruebas, mostrándose muy interesados en conocer sus valores de IMC que hemos realizado en clase.
16/10/2012 1.3 B (087-089) PFI*

Estaban muy pendientes de conocer su IMC y establecer comparaciones. Cuando les digo que cada persona es muy singular y que no tienen que hacer comparaciones con otros, sino

en qué medida se va modificando en función de la edad, del género y de otros condicionantes, les parece interesante el conocerlo y calcularlo.
22/10/2012 1.5 A (097-100) PFI

En la tabla VIII.2.3.1c que sigue, se muestra la distribución pormenorizada por edad y género de la muestra de las diferentes categorías del IMC codificado.

Tabla VIII.2.3.1c: Distribución por fecha y género de la muestra por categorías del IMC codificado

	Septiembre 2012				Junio 2013				Totales			
	Chicos		Chicas		Chicos		Chicas		Septiembre		Junio	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Bajo peso	2	10,0	3	14,3	1	5,0	0	,0	5	12,2	1	2,4
Normopeso	15	75,0	12	57,1	15	75,0	19	90,5	27	65,9	34	82,9
Sobrepeso	0	,0	3	14,3	2	10,0	1	4,8	3	7,3	3	7,3
Obesidad	3	15,0	3	14,3	2	10,0	1	4,8	6	14,6	3	7,3
Totales	20	100,0	21	100,0	20	100,0	21	100,0	41	100,0	41	100,0

Los datos expuestos en la tabla VIII.2.3.1c nos muestran que la mejoría detectada en el IMC codificado de un periodo de medición a otro, se corresponde en mayor medida a la muestra de chicas. Como se puede observar, las chicas con valores de *sobrepeso* y *obesidad* disminuyen, dando como resultado un grupo muy homogéneo. De igual modo, se puede observar una disminución sustancial de los valores relativos a *bajopeso*. Esto puede ser debido al aumento de masa muscular en los chicos y en el lógico desarrollo de las chicas hacia la adolescencia.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del programa de intervención nos señalan la importancia de trabajar y desarrollar hábitos de vida saludables como parte de un estilo de vida que aglutina práctica de actividad y ejercicio físico orientado a la mejora de la salud, junto a la enseñanza de hábitos alimentarios saludables y el correcto descanso diario. Con este triple enfoque se pretende transmitir al alumnado una serie de hábitos y conductas que le serán muy beneficios, tanto en el presente (su etapa escolar obligatoria) como en las prácticas futuras que se incorporen a su modo de afrontar su vida cuando sea adulto.

Por tanto, las medidas y actuaciones que se toman a partir del programa permiten controlar la problemática de la obesidad infantil por dos vías. La primera, realizando actuaciones concretas de control de la alimentación y práctica de ejercicio físico regular y, la segunda, al transmitir el conocimiento al niño/a para que, cuando llegue a adulto, la tenga incorporada en su “*saber hacer*”.

Los estudios apoyados en la valoración del IMC como predictor de sobrepeso y obesidad en jóvenes, son científicamente aceptados por literatura existente. Tomándose como predictores y criterio de comparación a nivel mundial (Fernández y López, 2010). Estos autores recogen, en

el informe de investigación de su estudio sobre *“las variaciones existentes del IMC”* en una muestra de alumnado de educación secundaria, una serie de programas de intervención relacionados con la salud, la alimentación y actividad física como parte de su discusión y planteamiento de la necesidad de actuar al respecto.

En ese sentido, los programas *“Pathways intervention in American Indian Schoolchildren (Stone, Norman y Davis, 2003); Escuelas Saludables (Shi-Chang, Xin-Wei, Shui-Yang, Shu-Ming, Sen-Hai y Aldinger, 2004) y El proyecto Australiano Switch-Play (Salmon, Ball y Crawford, 2005)”* realizaron actividades y propuestas en torno a la puesta en valor de la importancia de una correcta alimentación, práctica de ejercicio físico y conductas saludables en general, obteniendo beneficios en la muestra que atendían.

De igual modo, nos parece interesante recoger el estudio de De la Cruz (2009) donde indicó que la demasía de peso de los chicos y chicas de la muestra estaba asociada al *no cumplimiento* de los hábitos saludables recomendados (alimentación y ejercicio físico regular). Así mismo, considera que *“no existe relación entre practica de actividad física y calidad de la dieta”* y que los *“escolares que cumplen las recomendaciones de práctica de actividad física tienen mejor condición física”*.

2.3.2.- Evolución de la composición corporal

En nuestro estudio la determinación de la composición corporal del alumnado es un aspecto importante, con ella podemos establecer relación con el nivel de salud de la persona. Son muchos los estudios que señalan la relación directa del nivel de grasa corporal con enfermedades cardiovasculares, diabetes o hipertensión.

Marrodán, González-Montero de Espinosa y Prado (1995) consideran *“que el estudio de la composición corporal es la evaluación, por distintos métodos, de las diferentes fracciones corporales consideradas, respecto del peso total”*. Con respecto a nuestro estudio tomamos las mediciones de la masa grasa y la masa magra, siendo una tarea relativamente sencilla con la técnica de la bioimpedancia.

A continuación mostramos en la tabla VIII.2.3.2a la distribución de la muestra global en las distintas fechas, por los valores medios del % de grasa corporal, en la que también se muestran los valores mínimos, máximos y la desviación típica.

Tabla VIII.2.3.2a: Distribución de la muestra global por los valores medios del % de grasa corporal

% Grasa	Fecha	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
	Septiembre 2012	41	10,2	44,9	22,741	9,2830
	Junio 2013	41	6,3	41,0	20,895	9,5417

Tomada la muestra al completo, podemos observar un descenso en el % Grasa de los chicos y chicas, indicándonos una mejora importante, y mostrando una mayor dispersión en la medición junio de 2013. Los datos indican que el porcentaje graso medio de la muestra global es de 22,71% en septiembre y del 20,895 en junio, valores que se encuentran en la zona saludable.

A continuación se muestra la Tabla VIII.2.3.2b, relativa a la distribución del % graso en función del género y fecha de la medición.

Tabla VIII.2.3.2b: Distribución del % graso en función del género y fecha

% Grasa	Fecha	Género	N	Media	Mínimo	Máximo	Desv. típ.
	Septiembre 2012	Chico	20	20,680	10,2	44,9	9,4637
		Chica	21	24,705	10,7	39,9	8,8863
	Junio 2013	Chico	21	17,855	7,9	35,6	9,0236
		Chica	21	23,790	6,3	41,0	9,3107

Comprobamos como hay un descenso importante, en los datos tomados en el mes de junio, más acusado en los chicos. Estas diferencias por género son significativas a nivel del total de la muestra en su comparación de junio por género, obteniendo un valor en la significación bilateral de $p=0,045$, en la prueba "T" para la igualdad de las medias

Contrastamos los resultados del porcentaje de masa grasa, medido a través del analizador de masa corporal Tanita-300 con la opinión del alumnado respecto a si creen tener una figura esbelta. Comprobamos en el Ítem II.2, como el 26,8% de la muestra en el mes de septiembre afirma estar "totalmente de acuerdo", subiendo el porcentaje al 29,3% en junio en la misma afirmación. Al sumar los valores de las opciones "positivas" estas alcanzan un porcentaje del 75,7% en septiembre y un 78% en junio. Lo que interpretamos que el alumnado es consciente de que ha mejorado durante el curso, posicionándose en junio solo tres chicas (14,3%) en la opción "totalmente en desacuerdo" y ningún chico elige esta opción.

El profesor en su diario realiza diferentes manifestaciones, en las que valora la información que facilita el uso de la herramienta tecnológica Tanita-300, para el mejor conocimiento de su alumnado y poder realizar las adaptaciones personalizadas, que correspondan al programa de intervención.

La valoración de la composición corporal a través de la medición con el instrumento Tanita-300, levanta gran expectativa en el alumnado, por ser la primera vez que habían realizado este tipo de pruebas. Todos se muestran muy interesados cuando les explico la importancia de conocer sus niveles de porcentaje graso y de porcentaje muscular.
12/11/2012 1.5. A (131-136) PFI

Antes de bajar al patio, les explico el procedimiento a seguir para la medición de la Tanita. Quedo con ellos para que vayan bajando en el recreo a la sala de educación física para realizar la medición, en pequeños grupo de amistad. Eso tranquiliza a muchos. Una alumna manifiesta su satisfacción por mi actitud de no decir datos ni resultados al resto de alumnos/as pero reconoce que hay compañeros/as con interés en saber los datos de todos. El alumnado se muestra contento por el método a seguir para la medición.
07/06/2013, 10.1 A (2939- 2044) PFI

En lo relativo a la prueba de la Tanita, algunos compañeros estaban preocupados por el resultado. Intentaban ver el significado de los datos del reporte de la máquina de bioimpedancia, por lo que volví a explicarles la información que se obtenía.
07/06/2013, 10.1 A (2947-2049) PFI

De gran interés para nuestro estudio es el poder realizar un análisis correlacional entre las variables IMC y % de masa grasa, para verificar si ambos métodos aportan información similar, para ello aplicamos la correlación de Pearson. En la tabla VIII.2.3.2c, se presentan la correlación de los datos globales de la muestra.

Tabla VIII.2.3.2c: Correlación de los datos globales de la muestra

Correlación de Pearson		IMC	% MASA GRASA
Índice Masa Corporal	Correlación de Pearson	1	,811(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	Número	82	82
% Masa Grasa	Correlación de Pearson	,811(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	Número	82	82

Comprobamos que a nivel global existe una alta correlación [(,811(**))], entre los datos obtenidos en el IMC de la muestra y el % graso, por lo que interpretamos que ambos métodos aportan información similar. En la tabla 2.3.2.d, se muestran las correlaciones de los datos del IMC y % graso teniendo en cuenta el género y la fecha de medición.

Tabla VIII.2.3.2d: Correlaciones de los datos del IMC y % grasa según género y fecha

Género	Fecha	IMC/Grasa	Correlación	IMC	Grasa
Chicos	Septiembre 2012	IMC	Correlación de Pearson	1	,863(**)
			Sig. (bilateral)		,000
			N	20	20
		Grasa %	Correlación de Pearson	,863(**)	1
			Sig. (bilateral)	,000	
			N	20	20
	Junio 2013	IMC	Correlación de Pearson	1	,908(**)
			Sig. (bilateral)		,000
			N	20	20
		Grasa %	Correlación de Pearson	,908(**)	1
			Sig. (bilateral)	,000	
			N	20	20
Chicas	Septiembre 2012	IMC	Correlación de Pearson	1	,897(**)
			Sig. (bilateral)		,000
			N	21	21
		Grasa %	Correlación de Pearson	,897(**)	1
			Sig. (bilateral)	,000	
			N	21	21
	Junio 2013	IMC	Correlación de Pearson	1	,899(**)
			Sig. (bilateral)		,000
			N	21	21
		Grasa %	Correlación de Pearson	,899(**)	1
			Sig. (bilateral)	,000	
			N	21	21

Encontramos que las correlaciones más altas corresponden a los datos de chicos en Junio 2013, con un valor de [(,908(**)], seguida de la correlación de los datos de chicas en junio con un valor de [(,899(**)]. Hay que manifestar que en todos los casos las correlaciones son muy altas entre ambos factores.

2.3.3.- Evolución de la Condición Motora

La condición física es entendida como el sumatorio de las capacidades físicas (motoras, fisiológica y anatómicas), las cuales se desarrollan en la práctica lúdica- deportiva. Comprende aspectos como las capacidades y/o cualidades de la persona y, sobre todo, es entrenable (Lorenzo, 2006; Torres, 1996).

En este apartado nos vamos a referir a la evolución de las cualidades condicionantes, coordinativas y resultantes que inciden directamente en el concepto global de condición física orientada a la salud tomando el modelo de Torres-Guerrero (2006). En opinión del profesor,

estas cualidades serían: la fuerza muscular; la resistencia muscular; la resistencia cardiovascular; la flexibilidad; la coordinación dinámica general y la agilidad.

En el cuadro que sigue se muestran las cualidades a evaluar y las pruebas (test) utilizados en nuestro estudio:

Tabla VIII.2.3.3a: Cualidades a evaluar y pruebas realizadas

Cualidades a evaluar	Prueba/Test utilizada
Resistencia cardiovascular	Course-Navette
Fuerza muscular	Salto de longitud Lanzamiento BM 1 mano Lanzamiento BM a 2 manos
Fuerza-resistencia muscular	Abdominales 30"
Flexibilidad	Test de Wells
Coordinación dinámica general	Coordinación en desplazamiento
Velocidad-agilidad	Prueba de 5x10

Los resultados obtenidos por el alumnado en las diferentes pruebas que configuran nuestra batería, se exponen en las tablas VIII.2.3.3b y VIII.2.3.3c, han sido los siguientes:

Tabla VIII.2.3.3b: Resultados del grupo de chicos en septiembre 2012 y junio 2013

PRUEBAS	CHICOS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30"	Septiembre	20	16	25	19,80	2,840
	Junio	20	17	31	23,75	4,767
Velocidad-agilidad 5x10	Septiembre	20	17,11	25,10	21,8550	1,66348
	Junio	20	19,54	23,06	20,9350	1,10620
Flexibilidad (Test de Wells)	Septiembre	20	1	22	8,30	6,959
	Junio	20	1	21	6,90	6,373
Balón Medicinal 1 mano	Septiembre	20	260	611	438,55	129,626
	Junio	20	260	730	513,15	134,273
Balón Medicinal 2 manos	Septiembre	20	256	565	393,30	92,256
	Junio	20	256	621	427,45	111,364
Course Navette	Septiembre	20	1	8	4,35	2,078
	Junio	20	1	9	5,28	2,441
Coordinación desplazamiento	Septiembre	20	10	32	24,30	6,131
	Junio	20	18	35	28,25	4,972
Salto longitudinal	Septiembre	20	1,01	1,73	1,4040	,21505
	Junio	20	1,18	1,88	1,5330	,21438

Tabla VIII.2.3.3c: Resultados del grupo de chicas en septiembre 2012 y junio 2013

PRUEBAS	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30''	Septiembre	21	4	19	12,86	4,963
	Junio	21	4	24	17,71	4,638
Velocidad-agilidad 5x10	Septiembre	21	21,82	27,64	24,0433	1,31886
	Junio	21	21,23	26,76	23,7433	1,49278
Flexibilidad (Test de Wells)	Septiembre	21	1	26	9,52	7,698
	Junio	21	1	27	9,43	7,678
Balón Medicinal 1 mano	Septiembre	21	190	565	342,48	83,942
	Junio	21	235	557	392,33	83,101
Balón Medicinal 2 manos	Septiembre	21	200	542	335,10	75,301
	Junio	21	217	492	361,29	65,453
Course Navette	Septiembre	21	1	5	2,29	,956
	Junio	21	1	7	3,19	1,462
Coordinación desplazamiento	Septiembre	21	13	29	21,67	4,542
	Junio	21	16	31	24,24	4,592
Salto longitudinal	Septiembre	21	,83	1,71	1,2195	,21992
	Junio	21	1,07	1,71	1,3900	,18499

En el análisis de los datos obtenidos de las pruebas físicas en septiembre de 2012, destaca la superioridad de los chicos sobre las chicas en las pruebas donde la fuerza y la velocidad tienen un papel importante. Las chicas muestran mejor resultado en la prueba de flexibilidad, en el resto de pruebas, el resultado medio de los chicos siempre es superior. De igual modo, en los resultados de junio, las chicas muestran valores superiores sólo en la prueba de flexibilidad. Los chicos superan a las chicas en el resto de pruebas, destacando las pruebas donde prevalece la fuerza y la velocidad, por encima de otra capacidad física.

Un detalle interesante observado es el empeoramiento de los resultados en la prueba de flexibilidad (Test de Wells) en chicos y ligeramente en las chicas. Si comparamos con la anterior medición (septiembre de 2012) nos indica una disminución, aunque ligera en esta prueba. Interpretamos que el aumento de la fuerza y el desarrollo corporal, han influido en este descenso.

Cuando comparamos los datos por fecha comprobamos como el alumnado, tanto chicos como chicas han mejorado de manera sustancial en todas las pruebas, salvo en la prueba de flexibilidad dónde en ambos grupos comprobamos que los valores medios han disminuido de manera ligera en chicos y se han estancado en chicas.

El profesor resalta en su diario la novedad que supone para el alumnado el realizar pruebas físicas como parte de la evaluación inicial, mostrando preocupación y expectación por conocer sus resultados y sus significados.

Para el grupo, era la primera vez que se le pasaban test motores, se lo han tomado como si fueran exámenes. Manifestando su descontento por no haber sido avisados con anterioridad para prepararlos.

15/10/2012 3.3 A (068-070) GNC

Los problemas más significativos encontrados al pasar las pruebas fueron, la falta de coordinación y la vergüenza por los resultados. Varios alumnos/as pidieron expresamente que se les pasara aparte del grupo.

16/10/2012 3.3. B (070-072) PFI

Al principio, la expectación era máxima en cada prueba, y tuve que buscar soluciones para quitar presión al ejecutante, como realizar las pruebas en el recreo, por grupos afines, no dar resultados y/o escribir los resultados en un código específico.

22/10/2012 3.4 B (079-081) PFI

En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar "la coordinación de movimiento", hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.

16/10/2012 3.3 B (082-084) PFI

Los resultados de las pruebas han sido dispares, prácticamente ningún alumno/a es el/la "mejor" en todos los test motores. Aspecto que manifestaban el alumnado para justificarse. El grupo se encontraba muy orgulloso cuando eran el objeto de las miradas del resto de grupos del centro. Les gustaba ser el centro de atención, se sentían importantes. Aunque, en los últimos test, el grupo comenzaba a estar cansado de realizar tantas PRUEBAS.

18/10/2012 3.4 B (098-103) PFI

Para comprobar la progresión en los niveles de las diferentes cualidades motoras, se volvieron a pasar los test motores a final de curso. El alumnado se muestra nervioso y preocupado por si no supera los valores que obtuvieron en septiembre. La información del profesor surte efecto al tranquilizar al alumnado y disminuir la presión que pudiesen tener a la hora de la realización de las pruebas, entendiéndolas como parte del programa de Educación Física.

Nos desplazamos al pabellón, durante el transcurso el alumnado me pregunta sobre las pruebas físicas del principio de curso. Ya le he comunicado la intención de volver a hacerlas.

05/06/2013, 9.5 A (2865-2871) PFI

El alumnado se organiza en pequeños grupos de amistad para calentar por el pasillo previamente a las pruebas. El alumnado se encuentra más cómodo cuando está con su grupo de amigos de clase.

El alumnado realiza las pruebas poco a poco, recuerdan vagamente su marca del mes de octubre pero si con claridad aquellos compañeros/as con una gran marca.

11/06/2013, 10.2 B (2997-2003) PFI

Antes de comenzar a realizar las pruebas y para evitar la presión del grupo hacia el alumnado ejecutante de la prueba, distribuimos material para entretener al alumnado practicando ejercicio físico poco intenso.

Comenzamos con las pruebas, el alumnado no presta atención a los alumnos/as que realizan la prueba. Esto es interesante para evitar la presión de grupo. El alumnado ejecutante está más tranquilo si lo comparamos al grupo A.

13/06/2013, 10.3 B (3076-3084) PFI

2.3.3.1.- Las pruebas de fuerza

Al plantearles al alumnado el Ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte*, cuando analizamos los datos por género y fecha, encontramos que las chicas en el sumatorio de las opciones “positivas” que muestran algún grado de acuerdo obtienen en septiembre un valor del 52,4% y en junio estas opciones vuelven a sumar el 52,4%, aumentando la opción “totalmente de acuerdo” de un 14,3% en septiembre a un 33,3% en junio. Por su parte los chicos en septiembre la suma de las opciones positivas alcanzan un valor del 79,0%, disminuyendo en junio al 60% en este mismo sumatorio. Estas diferencias por género no son significativas.

Nuestra interpretación de los datos pasa por afirmar que las chicas mejoran su percepción respecto a tener fuerza a lo largo del curso, mejorando en los valores de la opción “totalmente de acuerdo”, mientras los chicos disminuyen ligeramente esta percepción. Hay que significar que las percepciones del alumnado se ven corroboradas por los datos objetivos de las pruebas físicas que valoran la fuerza, en las que observamos la mejora que se ha producido a lo largo del curso, en todas las pruebas de fuerza.

Tabla VIII.2.3.3.1a: Resultados de las pruebas de fuerza

PRUEBAS	CHICOS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30''	Septiembre	20	16	25	19,80	2,840
	Junio	20	17	31	23,75	4,767
Balón Medicinal 1 manos	Septiembre	20	260	611	438,55	129,626
	Junio	20	260	730	513,15	134,273
Balón Medicinal 2 manos	Septiembre	20	256	565	393,30	92,256
	Junio	20	256	621	427,45	111,364
Salto longitudinal	Septiembre	20	1,01	1,73	1,4040	,21505
	Junio	20	1,18	1,88	1,5330	,21438
PRUEBAS	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Abdominales en 30''	Septiembre	21	4	19	12,86	4,963
	Junio	21	4	24	17,71	4,638
Balón Medicinal 1 manos	Septiembre	21	190	565	342,48	83,942
	Junio	21	235	557	392,33	83,101
Balón Medicinal 2 manos	Septiembre	21	200	542	335,10	75,301
	Junio	21	217	492	361,29	65,453
Salto longitudinal	Septiembre	21	,83	1,71	1,2195	,21992
	Junio	21	1,07	1,71	1,3900	,18499

El profesor manifiesta como se han ido desarrollando las pruebas, que valoran la fuerza:

Como parte del calentamiento les pido realizar la prueba de las abdominales. La hacen por parejas e intento vigilar pero no se percibe que intenten hacer trampas. Al terminar, los chicos quieren saber el resultado de la prueba y mi valoración de la misma. Al

indicarles la mejora en comparación con las iniciales me manifiestan su alivio: "Pensaba que no iba a hacer menos..."
05/06/2013, 9.5 A (2865-2871) PFI

La sesión tiene una dinámica especial porque el alumnado queda en clase trabajando con el dossier y las actividades del blog, mientras voy llamando uno a uno para pasar los test motores de la sesión. En el rellano de entrada a la clase he montado los materiales necesarios para la medición.
El alumnado recordaban las pruebas, tanto la de coordinación de movimiento como la de salto de longitud, pero no sus marcas.
Llamo a varios alumnos/as, van calentando aprovechando el pasillo y van realizando las pruebas. Establecemos una dinámica para realizar las pruebas.
El alumnado comienza a pasar las pruebas. Están algo nerviosos por el resultado. Les permito varios intentos y eso les tranquiliza.
10/06/2013, 10.2 A (2970-2979) PFI

2.3.3.2.- La prueba de resistencia cardiovascular (Course-Navette)

En el análisis de los datos globales del Ítem II.24: *Tengo poca resistencia para el ejercicio físico*, pasado al alumnado, comprobamos como en la suma de las opciones que muestran algún grado de desacuerdo en septiembre alcanzaban un valor del 77,5%, y en junio estos valores obtienen un valor del 80,5%. Por lo que interpretamos que el alumnado ha mejorado su percepción sobre su nivel de resistencia cardiovascular. Esa mejora la podemos ver en la tabla VIII.2.3.3.2a, que sigue.

Tabla VIII.2.3.3.2a: Resultados de la prueba de resistencia cardiovascular

PRUEBA	CHICOS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Course Navette	Septiembre	20	1	8	4,35	2,078
	Junio	20	1	9	5,28	2,441
PRUEBA	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Course Navette	Septiembre	21	1	5	2,29	,956
	Junio	21	1	7	3,19	1,462

El profesor manifiesta en diario que la prueba de resistencia "Course Navette" es la más significativa de la batería para el alumnado, toda vez que la participación no es individual sino grupal, poniéndose de manifiesto en algunos casos la competitividad.

Terminando las pruebas de hoy, preguntan por el test del Course Navette. Algunos me preguntan por un "truco" para hacer mejor marca.
13/06/2013, 10.3 B (3098-3099) PFI

El alumnado estaba muy nervioso. La prueba del Course Navette es la más significativa para ellos. Me han estado preguntando por ella mucho tiempo. Además, las ventanas de su clase están orientadas hacia la pista polideportiva y pueden ver como he estado montando el material necesario para su realización, así como las pruebas de sonido.
12/06/2013, 10.4 A (3105-3108) PFI

El test motor del Course Navette se ha realizado el mismo día tanto a grupo como a otro. Ambas sesiones fueron realizadas consecutivas, aprovechando varios huecos de horario. Al llegar el grupo B a la pista querían saber cuál había sido el resultado de sus compañeros/as del grupo A.
12/06/2013, 10.4 B (3127-3130) PFI

2.3.3.3.- La prueba de coordinación en desplazamiento

El alumnado al ser interrogado en el Ítem II.20: *Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio*, se manifiesta posicionándose en las opciones “positivas”. Así, en septiembre de 2012 en la suma de las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” se obtenía un valor del 45,0% y en junio de 2013 se obtenía un valor del 48,8% debido fundamentalmente al incremento de la opción “totalmente de acuerdo” que ha pasado del 27,5% en septiembre al 31,7% en junio. Interpretamos de los datos que al alumnado se percibe coordinado y equilibrado, obteniendo valores altos en la prueba de coordinación dinámica, con giro final.

Comprobamos en la tabla VIII.2.3.3.3a, como el alumnado mejora en junio sus prestaciones de septiembre, de una manera sustancial.

Tabla VIII.2.3.3.3a: Resultados de la prueba de coordinación en desplazamiento

PRUEBA	CHICOS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Coordinación en desplazamiento	Septiembre	20	10	32	24,30	6,131
	Junio	20	18	35	28,25	4,972
PRUEBA	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Coordinación en desplazamiento	Septiembre	21	13	29	21,67	4,542
	Junio	21	16	31	24,24	4,592

El profesor relata en su diario el desarrollo de la prueba de coordinación en desplazamiento.

El alumnado recordaban las pruebas, tanto la de coordinación de movimiento como la de salto de longitud, pero no sus marcas. Llamo a varios alumnos/as, van calentando aprovechando el pasillo y van realizando las pruebas. Establecemos una dinámica para realizar las pruebas.
10/06/2013, 10.2 A (2975-2979) PFI

El alumnado se ha superado, tanto en la prueba de salto como de coordinación. Para la realización de las pruebas, el alumnado prefiere salir a realizarla con su grupo de amigos/as. Me piden por favor ejecutarla junto a su pequeño grupo de clase.
10/06/2013, 10.2 A (2988-2890) PFI

Conciben el test de coordinación como una prueba donde pueden mejorar mucho. Han estado practicando durante los recreos porque las señales del suelo quedaron marcadas después de la sesión de medición del otro grupo. Algunos alumnos/as están preocupados por si no saben hacer la prueba de coordinación, les resulta difícil el movimiento lateral.
11/06/2013, 10.2 B (3006-3010) PFI

2.3.3.4.- La prueba de velocidad-agilidad (5x10)

Comprobamos en los datos de la tabla resumen VIII.2.3.3.4a, que el alumnado ha mejorado sus marcas en la valoración de junio, respecto a la valoración de septiembre.

Tabla VIII.2.3.3.4.a: Resultados de la prueba de velocidad-agilidad (5x10)

PRUEBA	CHICOS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Velocidad-agilidad 5x10	Septiembre	20	17,11	25,10	21,8550	1,66348
	Junio	20	19,54	23,06	20,9350	1,10620
PRUEBA	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Velocidad-agilidad 5x10	Septiembre	21	21,82	27,64	24,0433	1,31886
	Junio	21	21,23	26,76	23,7433	1,49278

El profesor en su diario, realiza algunas manifestaciones en las que pone de manifiesto el desarrollo de las pruebas de velocidad-agilidad, pasadas al alumnado.

Mientras preparo los conos, se pueden oír comentarios relativos al posible resultado de las mismas. Están intranquilos por si no superan sus marcas iniciales. Algunos incluso, me preguntan por la marca inicial. No las recuerdan. Yo les indico que van a superarlas porque hemos trabajado duro durante este curso. Finalizado el calentamiento, comienzo a llamar uno a uno para realizar la prueba de velocidad.

14/06/2013, 10.3 A (3025-3029) PFI

Todo el alumnado pregunta por el resultado una vez finalizada la prueba, incluso busca la marca de los amigos/as más cercanos de clase para compararse. Alguno quieren saber quién tiene la mejor marca. Otros hacen por recordar su marca inicial para poder mostrar la mejoría deseada por todos.

14/06/2013, 10.3 A (3039-3043047) PFI

2.3.3.5.- La prueba de flexibilidad (Test de Wells)

Al analizar los datos globales obtenidos en las respuestas al ítem II.21: *Me considero suficientemente flexible*, encontramos que en las opciones referentes a *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”* disminuyen los porcentajes totales de septiembre (46,4%) a junio (34,2%), mientras que en las opciones referentes a *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”* ocurre el fenómeno contrario, aumentan los porcentajes totales, pasando de 14,6% (septiembre) a 26,9% (junio 2013).

En cuanto al análisis por género, si agrupamos los valores de las opciones *“nada de acuerdo”* y *“casi nada de acuerdo”*; *“poco de acuerdo”* y *“algo de acuerdo”*; y *“bastante de acuerdo”* y *“totalmente de acuerdo”*, en los valores 3-4 y 5-6 las chicas presentan valores más elevados que los chicos en junio (52,4% para los valores 3-4 frente al 15% de los chicos, y 28,5% para los valores 5-6 frente al 25% de los chicos). En el caso de los valores 1 y 2 son los chicos los que presentan porcentajes más elevados en junio (60%) frente al 19,1% de las chicas.

Estas percepciones se corresponde con los resultados de la prueba de flexibilidad (Test de Wells), que aunque se puede apreciar un ligero descenso, más acusado en los chicos que en las chicas (que prácticamente sus resultados son similares), hay que manifestar que el alumnado se encuentra en pleno proceso puberal, con un incremento sustancial de la musculatura y de la fuerza, como hemos podido apreciar en los resultados de las pruebas que valoraban esta cualidad.

Tabla VIII.2.3.3.5a: Resultados de la prueba de flexibilidad (Test de Wells)

PRUEBA	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Flexibilidad (Test de Wells)	Septiembre	20	1	22	8,30	6,959
	Junio	20	1	21	6,90	6,373
PRUEBA	CHICAS	N.º	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Flexibilidad (Test de Wells)	Septiembre	21	1	26	9,52	7,698
	Junio	21	1	27	9,43	7,678

El profesor relata en su diario el desarrollo de la prueba de flexibilidad.

*La prueba de flexibilidad es rápida. El alumnado viene poco a poco a realizarla. El alumnado no presta atención al ejecutante. Están muy cansados en la grada. Se percibe una gran tranquilidad en el grupo.... Jejejeje
12/06/2013, 10.4 A (3124-3126) PFI*

*Al finalizar hemos realizado la prueba de flexibilidad a algunos alumnos/as pendientes de realizarla. Debido a que días antes aproveché un hueco en el horario para ir realizando la prueba. Atendiendo a las posibles bajas de algunos alumnos/as, he ido realizando algunas pruebas a determinados alumnos/as que suelen faltar a clase.
12/06/2013, 10.4 A (3149-3152) PFI*

Resumiendo diremos que:

- El IMC de los chicos es ligeramente superior, tanto en septiembre como en junio al de las chicas.
- Del análisis comparativo de los valores del IMC codificado, se comprueba una mejora sustancial de una medición a otra. Así, el valor relativo al *normopeso* ha pasado del 65,9% en septiembre al 83% en junio.
- Destacamos el importante descenso en el valor relativo a la *obesidad*, descendiendo en un 50% el alumnado con valores de obesidad de un periodo de medición a otro, del 14,6% al 7,3%.
- Los resultados obtenidos en el IMC son corroborados por la percepción del alumnado y por las opiniones del profesor, en el sentido de que el alumnado mayoritariamente está satisfecho con su figura, que la considera esbelta adecuada para su edad.
- El profesor valora de manera positiva la utilización de pruebas de IMC ya que le permite conocer la evolución corporal del alumnado a lo largo de todo el curso, destacando la motivación del alumnado para llevar a cabo estas mediciones, una vez han entendido los beneficios de conocer y realizar estas pruebas.

- Los resultados obtenidos a través de la aplicación del programa de intervención nos señalan la importancia de trabajar y desarrollar hábitos de vida saludables como parte de un estilo de vida que aglutina práctica de actividad y ejercicio físico orientado a la mejora de la salud, junto a la enseñanza de hábitos alimentarios saludables y el correcto descanso diario. Con este triple enfoque se pretende transmitir al alumnado una serie de hábitos y conductas que le serán muy beneficios, tanto en el presente (su etapa escolar obligatoria) como en las prácticas futuras que se incorporen a su modo de afrontar su vida cuando sea adulto
- Tomada la muestra al completo, podemos observar un descenso en el % Grasa de los chicos y chicas, indicándonos una mejora importante, y mostrando una mayor dispersión en la medición junio de 2013.
- Los datos indican que el porcentaje graso medio de la muestra global es de 22,71% en septiembre y del 20,895 en junio, valores que se encuentran en la zona saludable.
- Comprobamos como hay un descenso importante en el % graso, en los datos tomados en el mes de junio, más acusado en los chicos. Estas diferencias por género son significativas a nivel del total de la muestra en su comparación de junio por género, obteniendo un valor en la significación bilateral de $p=0,045$, en la prueba “T” para la igualdad de las medias
- El profesor en su diario realiza diferentes manifestaciones, en las que valora la información que facilita el uso de la herramienta tecnológica Tanita-300, para el mejor conocimiento de su alumnado y poder realizar las adaptaciones personalizadas, que correspondan al programa de intervención.
- El profesor resalta en su diario la novedad que supone para el alumnado el realizar pruebas físicas como parte de la evaluación inicial, mostrando preocupación y expectación por conocer sus resultados y sus significados.
- El alumnado se percibe con fuerza suficiente para realizar las actividades físicas, corroborándose estas percepciones por los datos objetivos de las pruebas físicas que valoran la fuerza, en las que observamos la mejora que se ha producido a lo largo del curso, en todas las pruebas.
- Los datos obtenidos en la prueba de coordinación en desplazamiento corroboran las percepciones del alumnado, que manifiesta ser coordinado y equilibrado, obteniendo valores altos en la prueba de coordinación dinámica, con giro final.
- El profesor en su diario, realiza algunas manifestaciones sobre la progresión del alumnado en las pruebas de velocidad-agilidad, pasadas al alumnado.
- Los valores obtenidos en el test de flexibilidad (Test de Wells) en la medición se junio, se puede apreciar un ligero descenso en los mismos, más acusado en los chicos que en las chicas (que prácticamente sus resultados son similares), hay que manifestar que el alumnado se encuentra en pleno proceso puberal, con un incremento sustancial de la musculatura y de la fuerza.
- El profesor manifiesta en diario que la prueba de resistencia “*Course Navette*” es la más significativa de la batería para el alumnado, toda vez que la participación no es individual sino grupal, poniéndose de manifiesto en algunos casos la competitividad.
- De manera general los chicos son más fuertes, más veloces, más resistentes y menos flexibles que las chicas, presentando niveles próximos en las pruebas de coordinación.

2.4.- Integración metodológica en el Objetivo Específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, así como del IMC con la composición corporal del alumnado participante en la investigación.

El periodo de la preadolescencia y la adolescencia es una etapa muy sensible para los chicos y chicas que abandonan la infancia para adentrarse en una fase de cambios y modificaciones muy relevante. Los cambios no sólo son a nivel corporal, que ya son significativos, sino que afectan a todos los planos de su vida (emocional, social, cognitivo, etc...). El alumnado de esa edad comienza a preocuparse por la imagen entre otros aspectos. Coincidimos con De Gracia, Marcó y Trujano (2007), al indicar "*la apariencia física es uno de los primeros atributos por los cuales los niños se describen a sí mismo y a los demás, mientras que la imagen corporal es, posiblemente, la primera característica por la cual los niños perciben una parte de su autoconcepto*". En ese sentido, la preocupación por la imagen corporal es distinta en chicas y chicos. Las primeras persiguen unos cánones de belleza alejados de la realidad y que promueven la excesiva delgadez y, los chicos, ansían tener un cuerpo más voluminoso objeto del desarrollo muscular exacerbado. Ante esta cuestión, Ortega (2010) indica que se comienzan a mostrar conductas de descontento con la imagen corporal y se realizan dietas alimenticias con la finalidad de perder peso.

Los estudios de Cimarro (2014), Cuesta (2013), Estévez (2012) y Ortega (2010), apuntaban al riesgo de ponerse a dieta sin un control facultativo, siendo en las chicas más habitual en comparación con los chicos, tanto en Educación Secundaria como en Educación Primaria. En nuestro estudio nos ha parecido de gran interés el tratar de comprobar la relación entre la imagen corporal y los constructos de autoestima y autoconcepto físico.

En este trabajo de investigación, hemos tomado en consideración el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1970) apoyado por estudios posteriores que indican la existencia de subdominios. Así, encontramos el autoconcepto *académico* (matemático y verbal) y el subdominio *no académico* (social, físico y personal-cognitivo-emocional) (Esnaola et al, 2008; Marsh, 1990; Shavelson et al, 1976). De igual modo, el modelo de Fox (1988) y Fox y Corbin (1989) componía el autoconcepto físico en cuatro subdominios, competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza (Asci, Asci y Zorba, 1999; Esnaola, 2008; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

En este objetivo tratamos de establecer la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico y la composición corporal del alumnado participante en la investigación. Aportan información en el ámbito cuantitativo a este objetivo los Ítems del cuestionario siguientes: II.1: *Tengo buena figura para mi edad*; II.2: *Tengo una figura esbelta*; II.3: *Tengo buena apariencia física*; ; II.4: *Tengo un rostro agradable*; II.7: *Soy torpe para*

hacer actividad física; II.10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio; II.16. Soy una persona físicamente fuerte; II.17: *Tengo poca musculatura*; III.30: *Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a*; III.26: *En general, estoy satisfecho conmigo mismo*. Aportan información los datos obtenidos en el cálculo del IMC, la composición corporal y las elecciones de la Silueta percibida como propia y la Silueta deseada. También aportan información para verificar la consecución de este objetivo las opiniones expresadas por el alumnado en su blog, así como las manifestaciones del profesor expresadas en su diario.

2.4.1.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico

2.4.1.1.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal y la autoestima

Con el objetivo de poder establecer la relación entre la satisfacción con la imagen corporal y la autoestima del alumnado de nuestra muestra, hemos realizado en primer lugar un análisis comparativo entre los datos obtenidos de la Silueta percibida como propia y la Silueta deseada, para ello hemos utilizado el test de Chi-cuadrado.

Tabla VIII.2.4.1.1a: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre la Silueta percibida y la Silueta deseada

Género	Fecha	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chicas	Sep. 2012	Chi-cuadrado de Pearson	45,548(a)	35	,109
		Razón de verosimilitudes	31,779	35	,624
		Asociación lineal por lineal	4,801	1	,028
		N de casos válidos	21		
	Junio 2013	Chi-cuadrado de Pearson	38,890(b)	20	,007
		Razón de verosimilitudes	29,197	20	,084
		Asociación lineal por lineal	6,986	1	,008
		N de casos válidos	21		
Chicos	Sep. 2012	Chi-cuadrado de Pearson	45,143(c)	30	,037
		Razón de verosimilitudes	33,835	30	,287
		Asociación lineal por lineal	3,326	1	,068
		N de casos válidos	20		
	Junio 2013	Chi-cuadrado de Pearson	42,176(c)	30	,069
		Razón de verosimilitudes	28,418	30	,548
		Asociación lineal por lineal	2,188	1	,139
		N de casos válidos	20		

- En el análisis de los datos correspondientes a las chicas, encontramos diferencias significativas ($p=0,007$) en la valoración de junio. Los resultados de los valores medios para esta fecha eran para la silueta percibida de 3,61 y la media de la silueta deseada era de 3,35. Estas diferencias significativas muestran un grado de insatisfacción ligera, con su imagen corporal.
- Los chicos por su parte, en la valoración de septiembre encontramos diferencias significativas ($p=0,037$), entre la elección de la silueta percibida como propia y la silueta deseada, sin embargo, en junio estas diferencias no existen (3,7 silueta percibida y 3,52 en la silueta deseada).

Al plantear al alumnado el ítem II.3: *Tengo buena apariencia física*, encontramos que tanto en septiembre como en junio, el alumnado se ve con buena apariencia física, ya que señalan alguna de las opciones de respuesta, consideradas “positivas” (“*totalmente, bastante, un poco de acuerdo*”), en ambos casos superan el 90% de las elecciones. Los resultados obtenidos en junio, aun siendo similares a los de septiembre, se observa un incremento de la opción “*totalmente de acuerdo*”, del 46,3% que eligió esta opción en septiembre al 53,7% que lo ha realizado en junio.

El alumnado en el análisis descriptivo del ítem III.30. *Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a*, en el análisis por fechas una mayoría del alumnado (73,2%) han respondido, en septiembre de 2012, eligiendo alguna opción que reflejan autoestima positiva, ya que representan algún grado de desacuerdo con la afirmación. Incluso más de la mitad (56,1%) manifiesta estar “*nada de acuerdo*” con el enunciado del ítem. El resto (26,8%) consideran que no tienen cosas de las que sentirse orgulloso/a en algún grado. En junio de 2013 se observa una distribución similar de las respuestas, con el 58,5% del alumnado eligiendo estar “*nada de acuerdo*”, y con el 82,9% estando “*poco, casi nada o nada de acuerdo*”. Además se ha producido una disminución del 9,8% en el porcentaje de chicos y chicas que consideran que no tienen de que sentirse orgullosos/as.

Para comprobar la relación entre el ítem II.3: *Tengo buena apariencia física* y el ítem III.30: *Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a*, hemos realizado el test de Chi cuadrado, no encontrando diferencias significativas al hacer la comparativa por género, ni por fecha de realización del cuestionario. Interpretamos que el alumnado de la muestra se percibe con buena apariencia física y siente que tiene cosas buenas para sentirse orgulloso/a.

Las siguientes opiniones del profesor coinciden plenamente con los resultados obtenidos en los diferentes ítems del cuestionario y en el test de siluetas corporales.

De igual modo, las actividades han estado dirigidas a mejorar el conocimiento de sí mismos y la propia autoestima. Los indicadores trabajados en las actividades del dossier han permitido trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia.
30/05/03/06/2013 9.4 A-.4 B (6013-6015) CSCA

Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado. En cierto modo, esta mejora en la creatividad del alumnado redundará en un mejor autoconcepto y su posterior proyección en la autoestima.

15-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6054-6059) CSCA

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.

FECHA: 17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

Las tareas abiertas planteadas en la sesión nos permiten mejorar la competencia de aprender a aprender en la medida que el alumnado tiene la posibilidad de buscar su propia solución ante la tarea propuesta. Supone un espacio de autoconocimiento de sus limitaciones y sus potencialidades. A partir de ese punto, permite al alumnado crear y/o transformar su conocimiento desde un proceso autodidáctico.

21-22/01/2013 3.2 A-3.2 B (6136-61140) CSCA

Las parejas se motivan realizando las actividades, al observar que pueden realizarlas aunque inicialmente las consideraban muy difícil. Esto me transmite que son actividades significativas para su autovalía y que de algún modo, contribuirán a la mejora de su autoestima, aunque creo que la mejora será correspondiente a la autoestima momentánea.

18/04/2013, 7.3 B (1876-1879) GAA

Es importante indicar que el entorno sociocultural tiene un papel relevante y esencial en la construcción de la imagen corporal de los chicos y chicas. Las distintas normas que se establecen en cada cultura imponen ideal sobre el rol de cada género así como las modas o el modo de vida social (Trujano et al., 2010). En ese sentido, Vaquero et al. (2013) indica *“la preocupación anómala por la imagen corporal no es exclusiva de nuestros días. Cada periodo de la historia cuenta con sus propios estándares de belleza y cada cultura desarrolla diferentes conceptos sobre la propia imagen, forma y decoración del cuerpo”*.

De Gracia, Marcó y Trujano (2007) en un estudio con chicos y chicas de entre 8 y 12 años, indicaron que conforme aumentaba la edad disminuía la autoestima corporal y hallaron que, más de un tercio de los chicos y chicas, deseaban una figura más delgada.

2.4.1.2.- Relación entre la satisfacción con la imagen corporal y el autoconcepto físico

Para realizar la integración metodológica de este apartado, tomamos el modelo de Fox (1988) y Fox y Corbin (1989) el cual indica cuatro subdominios, competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza, en el autoconcepto físico (Asci, Asci y Zorba, 1999; Esnaola, 2008; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

2.4.1.2.1.- Condición física & autoconcepto físico

Guillén y Ramírez (2011) señala que uno de los aspectos más investigado en ese ámbito es la relación del autoconcepto con los aspectos físicos. En ese sentido indica, “*se han realizado investigaciones que tratan de establecer las influencias del autoconcepto físico sobre la ejecución física y deportiva*” y por otro lado, “*a las que han intentado, por el contrario, analizar la influencia de la práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto y la autoestima*”. Afirmaciones tomadas desde los estudios de Guillén y Sánchez (2003), Guérin, Marsh y Famose, (2004) y Moreno, Cervelló y Moreno (2008). Al igual, la mejora en la condición física mediante el planteamiento de actividades físicas mejora la autoestima (Weiss, McAulley, Ebbeck y Wiese, 1990).

En la misma línea la investigación de Moreno, Cervelló y Moreno (2008) sobre una población de 9 a 23 años, señalaba que “*los resultados generales mostraron que existe influencia de las variables edad, género y práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico, apoyando la idea de que el autoconcepto es el resultado de varias interacciones sociales y personales en contacto con el medio, por lo que su configuración está influida por los núcleos sociales que lo rodean, siendo los factores competencia percibida y condición física los más influenciados por la edad*”.

Para el profesor es importante determinar los niveles de condición física, para tratar de adecuar con más fiabilidad su programa de intervención, poniendo énfasis en el desarrollo armónico de las diferentes capacidades motoras, fisiológicas y anatómicas.

En cuanto a las pruebas, resultó impactante la dificultad para realizar “la coordinación de movimiento”, hubo que explicar varias veces, así como mostrar por mi parte la ejecución y repetir varias veces la prueba.
15/11/2012 3.5 A (082-084) GNC

Los resultados de las pruebas han sido dispares, prácticamente ningún alumno/a es el/la “mejor” en todas los test motores. Aspecto que manifestaban el alumnado para justificarse. El grupo se encontraba muy orgulloso cuando eran el objeto de las miradas del resto de grupos del centro.
18/10/2012 3.5 B (098-103) GNC

El alumnado recordaban las pruebas, tanto la de coordinación de movimiento como la de salto de longitud, pero no sus marcas. Llamo a varios alumnos/as, van calentando aprovechando el pasillo y van realizando las pruebas.
06/06/2013, 10.1 B (2980-2982) GNC

Al reflexionar de forma crítica sobre las diferencias existentes entre las personas, tanto por edad como por sexo, en cuanto a su pulso y condición física.
22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5756-5757) CSCCR

El alumnado muestra en general que se percibe con un buen nivel de condición física, así en el ítem II.18: *Obtendría buena calificación en equilibrio*, al analizar los datos globales, encontramos que en septiembre la suma de las opciones que muestran acuerdo con lo

expresado en el ítem alcanza un valor del 73,1% y en junio este valor se eleva al 78,0%, debido fundamentalmente al incremento de la opción “*totalmente de acuerdo*” que en septiembre su valor era del 19,5% y en junio es del 34,1%. Interpretamos de los datos, que el alumnado, tanto chicos como chicas en junio, están convencido de que obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio, con un incremento importante de esta percepción.

En el ítem II.23: *Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física*, encontramos que las opciones mayoritariamente elegidas en junio son “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, siendo elegidas ambas por el 65,9% del alumnado, incrementándose ligeramente respecto a los datos obtenidos en septiembre (61%). Es resaltable también que el porcentaje en las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” pasa del 9,7% en septiembre al 4,9% en junio. En la interpretación que hacemos de los datos observamos cómo las chicas presentan valores más positivos que los chicos en relación a la percepción que tienen ambos de su nivel de flexibilidad para el desarrollo adecuado de la práctica de actividad física.

De la misma manera, cuando realizamos el análisis de los datos globales del ítem II.22: *Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo*, comprobamos cómo las opciones más elegidas en junio son “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*”, respecto al sumatorio de las opciones “*nada de acuerdo*” y “*casi nada de acuerdo*” que presentan un 11,2% y “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*” con un 36,6%. En la suma de las opciones positivas “*bastante de acuerdo*” y “*totalmente de acuerdo*” en septiembre se obtiene un valor del 31,7% y en junio se eleva a un 51,3%. Interpretamos que al alumnado se percibe con capacidad para realizar las actividades físicas con rapidez y con flexibilidad.

2.4.1.2.2.- Habilidad / competencia deportiva

En cuanto a la habilidad y/o torpeza motriz, en el Ítem III.7: *Soy torpe para hacer actividad física* podemos interpretar, que de un modo muy mayoritario (78,1% en septiembre y 95,2% en junio) eligen opciones que muestran su desacuerdo), por lo que interpretamos que el alumnado no se percibe como torpe físicamente. Así, en las dos mediciones de datos, tanto en chicos como chicas, la opción más elegida es “*nada de acuerdo*”.

Al tratar de verificar la presencia o ausencia de insatisfacción corporal, provocada por su percepción sobre su grado de habilidad o torpeza motriz, hemos procedido a comparar las respuestas obtenidas en el Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física* y el Ítem III.26: *En general, estoy satisfecho conmigo mismo*.

Tabla VIII.2.4.1.2.2a: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre los ítem II.7 y III.26

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sep. 2012	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	17,063(a)	10	,073
		Razón de verosimilitudes	17,646	10	,061
		Asociación lineal por lineal	5,453	1	,020
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	14,748(b)	10	,142
		Razón de verosimilitudes	10,750	10	,377
		Asociación lineal por lineal	3,726	1	,054
		N de casos válidos	20		
Junio 2013	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	17,208(c)	4	,002
		Razón de verosimilitudes	12,726	4	,013
		Asociación lineal por lineal	12,647	1	,000
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	25,128(d)	15	,048
		Razón de verosimilitudes	12,516	15	,640
		Asociación lineal por lineal	,954	1	,329
		N de casos válidos	20		

Al analizar los datos de la tabla, en el análisis comparativo de chicas encontramos diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado en junio ($p=0,002$) y en chicos diferencias significativas ligeras en junio ($p=0,048$), en junio, lo que interpretamos como que aquellos alumnos que se perciben en plano motriz torpes, no se encuentran tan satisfechos consigo mismo al compararlos con aquellos que si se consideran hábiles, los cuales muestran mayor aprobación consigo mismos. No se encuentran diferencias significativas en los datos de septiembre, ni en chicas., ni en chicos.

En el análisis comparativo entre los ítems II.7. Soy torpe *para hacer actividad física* y el II.8. *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*, encontramos diferencias significativas ($p=0,000$) en chicas en la valoración de junio, interpretamos que aquellas se consideran torpes, tampoco les gustan las actividades físico-deportivas.

Tabla VIII.2.4.1.2.2b: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre los ítem II.7 y II.8

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sep. 2012	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	24,702(a)	15	,054
		Razón de verosimilitudes	20,675	15	,148
		Asociación lineal por lineal	5,494	1	,019
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	,623(b)	6	,996
		Razón de verosimilitudes	1,064	6	,983
		Asociación lineal por lineal	,553	1	,457
		N de casos válidos	20		
Junio 2013	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	21,259(c)	4	,000
		Razón de verosimilitudes	8,486	4	,075
		Asociación lineal por lineal	,000	1	,983
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	14,462(d)	12	,272
		Razón de verosimilitudes	11,469	12	,489
		Asociación lineal por lineal	,233	1	,629
		N de casos válidos	20		

En el Ítem II.10: *Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio*, mayoritariamente los chicos y chicas están “*bastante de acuerdo*” o “*totalmente de acuerdo*”. La evolución de los datos obtenidos en los dos momentos de producción de información, son bastante estables, siendo las diferencias entre ellos bastante escasas a nivel general. En el análisis por género, si podemos apreciar algunos cambios interesantes. Las chicas se consideran mejores al final del proceso, pues desaparece la opción “*casi nada de acuerdo*” en favor de “*algo de acuerdo*”, mientras que la opción “*bastante de acuerdo*” hace lo propio con la opción “*totalmente de acuerdo*”, que alcanza al final del proceso un 47,6% de representatividad, por el 38,1% inicial. En relación a los chicos, se observa un ligero descenso de la opción “*totalmente de acuerdo*”, que pasa de un 50% inicial a un 45% final, y de la opción “*algo de acuerdo*” que asciende de un 15% inicial a un 50% final. No se aprecian diferencias significativas por género, ni por la fecha de la toma de datos en el test de Chi-cuadrado.

El profesor de Educación Física considera que al alumnado de manera ampliamente mayoritaria le gusta la Educación Física y la práctica deportiva y no se considera torpe para realizar las actividades propuestas.

El alumnado estaba muy motivado al entrar en clase. Han estado hablando con el tutor sobre la sesión de hoy. Sabían que íbamos a hacer gimnasia deportiva porque ya se lo había comentado.

11/01/2013, 2.5 A (383-386) GPR

El grupo está muy motivado, es la primera hora y querían subir antes de la hora de entrada al centro a clase para no perder ningún minuto de clase.

22/10/2012, 1.2 A (388-389) GPR

Las actividades que se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con la fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.

26/11/2012, 1.7 A (141-143) GPR

El grupo me recibe con aplausos y vítores. Parece que mis sesiones de educación física gustan al grupo. Están algo nerviosos, preguntan qué vamos a hacer hoy y cuándo nos vamos.

13/12/2012, 2.2 B (264-266) GEF

El alumnado está interesado por las cuestiones que abordamos, proponen ideas en el apartado correspondiente. La conversación se desvía al anuncio de la ministra de Sanidad sobre la propuesta de aumento de horas de educación física. Esto supone un gran revuelo y muestran su interés sobre las posibilidades lúdicas que supondría esto.

12/04/2013, 6.7 A (1633-1636) GEF

La actividad les ilusiona, lo manifiestan en clase y están expectantes por ver que tienen que hacer. Todos están participando, les gusta la actividad y toman con energía la actividad de sus grupos.

27/05/2013 9.2 A (2408-2411) GEF

Al alumnado le gustan mucho las actividades que hemos llevado a cabo durante el curso, valorando muy positivamente la diversidad y originalidad de las mismas.

Las pruebas chulísimas, los juegos geniales, las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!

MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

A mí me ha encantado todo, los juegos han estado muy entretenidos, sobre todo las excursiones de senderismo.

AAL 17 junio, 2013 (1024-1025) VAC-UD10

Mi opinión es que todas las actividades que hemos hecho han sido estupendas. Me ha encantado participar en el blog.

Jennifer López 17 junio, 2013 (1030-1031) VAC-UD10

A lo largo del curso hemos practicado muchas cosas como jugar al voleibol, baloncesto, malabares... Hemos aprendido a mejorar en deportes.

GHN 17 junio, 2013 (1032-1033) VAC-UD10

Ruiz-Pérez (2004) considera que “las sesiones de aprendizaje deportivo suponen una constante interacción con el medio en el que el escolar debe moverse de manera eficaz y eficiente, para conseguir objetivos que cambian constantemente”; así que para conseguir ser competente en las diferentes actividades físico-deportivas se le supone “un proceso dinámico y complejo caracterizado por una progresión de cambio en el control de toda una serie de procedimientos técnicos de actuación de manera aislada o en relación con otros y con objetivos

diferentes”. Por ello, el propio autor reconoce que ser hábil en las distintas actividades y tareas deportivas requiere dominar una serie de *respuestas pertinentes* ante las propuestas planteadas.

2.4.1.2.3.- Atractivo físico

Cuando planteamos al alumnado el ítem II.4: *Tengo un rostro agradable*, comprobamos que en septiembre el 51% de los encuestados señalan estar “*totalmente de acuerdo*” con esta afirmación, para llegar hasta el 58% en junio. El otro porcentaje importante en este ítem se distribuye entre las opciones “*bastante y un poco de acuerdo*” que entre ambos suman en torno al 43% en septiembre y baja a un 36% en junio. En el análisis por género se aprecian ligeras diferencias, ya que un 62% de las chicas afirman en septiembre estar “*totalmente de acuerdo*” con la afirmación que se propone, ascendiendo hasta el 76% en junio. Mientras, el 40% de los chicos son los que indican esta misma opción tanto antes como después del programa de intervención.

Los datos anteriores se confirman al analizar los datos obtenidos en las respuestas al ítem II.3: *Tengo buena apariencia física*, encontramos que tanto en septiembre como en junio, el alumnado se percibe con buena apariencia física, ya que señalan alguna de las opciones de respuesta, consideradas “*positivas*” (“*totalmente, bastante, un poco de acuerdo*”), en ambos casos superan el 90% de las elecciones. Los resultados obtenidos en junio, aun siendo similares a los de septiembre, se observa un incremento de la opción “*totalmente de acuerdo*”, del 46,3% que eligió esta opción en septiembre al 53,7% que lo ha realizado en junio.

Cuando comparamos el ítem II.4: *Tengo un rostro agradable* con el ítem II.3: *Tengo buen apariencia física*, encontramos en el test de Chi-cuadrado, que en ambos géneros aparecen diferencias significativas en el mes de septiembre ($p=0,002$ las chicas y $p=0,001$ los chicos), mientras en junio solo existen estas diferencias en el grupo de chicas ($p=0,001$).

Tabla VIII.2.4.1.2.3a: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre los ítem II.4 y II.3

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sep. 2012	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	20,718(a)	6	,002
		Razón de verosimilitudes	20,463	6	,002
		Asociación lineal por lineal	1,649	1	,199
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	32,785(b)	12	,001
		Razón de verosimilitudes	24,743	12	,016
		Asociación lineal por lineal	12,036	1	,001

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Junio 2013	Chicas	N de casos válidos	20		
		Chi-cuadrado de Pearson	18,703(c)	4	,001
		Razón de verosimilitudes	16,966	4	,002
		Asociación lineal por lineal	10,684	1	,001
	Chicos	N de casos válidos	21		
		Chi-cuadrado de Pearson	17,000(d)	16	,386
		Razón de verosimilitudes	18,326	16	,305
		Asociación lineal por lineal	,067	1	,795
		N de casos válidos	20		

Sin embargo, al comparar el ítem II.3: *Tengo buena apariencia física* con el ítem II.17: *Tengo poca musculatura*, no se encuentran estas diferencias, ni por género ni por fecha.

Tabla VIII.2.4.1.2.3b: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre los ítem II.3 y II.17

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sep. 2012	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	11,637(a)	12	,475
		Razón de verosimilitudes	12,700	12	,391
		Asociación lineal por lineal	1,285	1	,257
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	13,405(b)	16	,643
		Razón de verosimilitudes	15,335	16	,500
		Asociación lineal por lineal	2,760	1	,097
		N de casos válidos	20		
Junio 2013	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	11,794(c)	10	,299
		Razón de verosimilitudes	13,921	10	,177
		Asociación lineal por lineal	,723	1	,395
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	28,588(d)	20	,096
		Razón de verosimilitudes	17,695	20	,608
		Asociación lineal por lineal	1,231	1	,267
		N de casos válidos	20		

El profesor también relata episodios en su diario, donde se pone de manifiesto que al alumnado les preocupa su apariencia física, siendo un tema recurrente de conversación y de relación entre ellos, más en las chicas que en los chicos.

Explico más aspectos de la sesión, están muy revoltosos y tengo que llamarles la atención más veces de lo habitual. En la gran mayoría de las veces, los pillo hablando de apariencia física: cómo viste cual y cómo le queda. M. le pregunta a AC. por sus uñas pintadas.
13/05/2013, 8.4 A (2350-2353) GAT

M. sigue preocupada por su estética, el pelo y la ropa.
17/05/2013, 8.5 A (2495-2497) GLI

El grupo de clase está algo revoltoso. Hoy están todos menos Rafa. El grupo de Marta y Alba, están hablando sobre la apariencia física, cómo le queda la ropa a un compañero/a que no consigo oír quien es.
10/05/2013, 8.2 A (2816-2818)

Alba, Celia, y Marina, conversan sobre la ropa que llevan puesta, Alba le pregunta que por qué no lleva el pantalón que le dijo el día anterior. Marina responde que ha decidido traer este porque es su color favorito.
17/05/2013, 8.5 A (2477-2479)

Las chicas hablan sobre lo bien que han quedado después de la sesión de peluquería del día anterior.
11/12/2012, 2.1 B (235-236)

2.4.1.2.4.- La fuerza

En el ítem II.16, les planteamos al alumnado “*Soy una persona físicamente fuerte*”, y en el análisis de los datos globales, encontramos que en septiembre la suma de las opciones “*positivas*”, alcanza un valor del 65%, mientras en junio esta suma solo alcanza el 56,1%. Esta disminución es debida fundamentalmente a la bajada del valor de la opción “*algo de acuerdo*” que pasa de tener en septiembre un valor del 27,5% a un valor del 17,1% en junio. Sin embargo, la opción “*totalmente de acuerdo*” sube en junio hasta un 26,8% frente al 20% de septiembre. Cuando analizamos los datos por género y fecha, encontramos que las chicas en el sumatorio de las opciones “*positivas*” que muestran algún grado de acuerdo obtienen en septiembre un valor del 52,4% y en junio estas opciones vuelven a sumar el 52,4%, aumentando la opción “*totalmente de acuerdo*” de un 14,3% en septiembre a un 33,3% en junio. Por su parte los chicos en septiembre la suma de las opciones positivas alcanzan un valor del 79,0%, disminuyendo en junio al 60% en este mismo sumatorio. Estas diferencias por género no son significativas.

En el ítem II.17: *Tengo poca musculatura*, al realizar el análisis de los datos, comprobamos que en el sumatorio de las opciones “*negativas*” en el análisis por género, las chicas muestran su desacuerdo en septiembre en un 47,6% y en junio lo hacen en un 57,1%, mientras los chicos en el sumatorio de estas mismas opciones en septiembre obtienen un valor del 60% y en junio este valor desciende al 40%. Respecto a las opciones que muestran algún tipo de acuerdo con lo expresado en el ítem las chicas alcanza el valor más alto en la opción “*algo de acuerdo*” en septiembre y los chicos lo hacen en esta misma opción en junio con un

45%. En el análisis global por fecha, encontramos que en septiembre las opciones que muestra algún grado de acuerdo suman un 46,4% y en junio este valor refleja un 51,3%. Este aumento viene motivado fundamentalmente por el incremento de la opción “*algo de acuerdo*” manifestada por los chicos que alcanza un valor del 45%.

Al plantear al alumnado el ítem II.15: *Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico*, encontramos que en septiembre las chicas mostraban mayor tendencia al desacuerdo con la afirmación expresada en el ítem que al acuerdo, la opción más elegida era “*nada de acuerdo*” con el 33% seguido por “*algo de acuerdo*” con el 28,6% y “*casi nada de acuerdo*” y “*poco de acuerdo*” ambos con el 14,3%. Los chicos también elegían más los valores que mostraban desacuerdo, llegando estos al 90%, con un 50% “*nada de acuerdo*”. Al final de curso, las chicas siguen estando en desacuerdo con el ítem pero aumenta el valor de la opción “*nada de acuerdo*” pasando del 33,3% al 42,9% y desciende levemente las opciones “*poco de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”, de 14,3% a 9,5%. Desciende el valor de la opción “*totalmente de acuerdo*” y aumentan los porcentajes de las opciones “*bastante de acuerdo*” y “*algo de acuerdo*”. En los chicos descienden los valores que muestran desacuerdo (*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*), descienden los valores de las opciones “*algo de acuerdo*” y “*bastante de acuerdo*” y aumenta el porcentaje de la opción “*totalmente de acuerdo*” de 0% a 10%.

Para comprobar la relación entre la fuerza corporal y la musculatura realizamos el test de Chi-cuadrado comparando el ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte* y el ítem II.17: *Tengo poca musculatura*, no encontramos diferencias significativas, ni en el grupo de chicos ni en el grupo de chicas, ni en septiembre ni en junio.

De la misma manera aplicamos el test de Chi-cuadrado para comparar el ítem II.15: *Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico* con el ítem II.16: *Soy una persona físicamente fuerte*, encontrando diferencias significativas.

Tabla VIII.2.4.1.2.4a: Tabla Pruebas de Chi-cuadrado entre los ítem II.15 y II.16

Fecha	Genero	Chi-cuadrado	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Sep. 2012	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	23,000(a)	20	,289
		Razón de verosimilitudes	26,116	20	,162
		Asociación lineal por lineal	,108	1	,742
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	33,456(b)	20	,030
		Razón de verosimilitudes	23,540	20	,263

Junio 2013		Asociación lineal por lineal	2,505	1	,113
		N de casos válidos	20		
	Chicas	Chi-cuadrado de Pearson	38,550(c)	25	,041
		Razón de verosimilitudes	30,212	25	,216
		Asociación lineal por lineal	,226	1	,635
		N de casos válidos	21		
	Chicos	Chi-cuadrado de Pearson	32,917(c)	25	,133
		Razón de verosimilitudes	34,192	25	,104
		Asociación lineal por lineal	,032	1	,857
		N de casos válidos	20		

Así, en el grupo de chicos en septiembre ($p=0,030$) y en junio en chicas ($p=0,041$), lo que interpretamos, que tras la aplicación del programa de intervención, hay un incremento en el número de alumnos y alumnas que están de acuerdo con el ítem, es decir que creen que necesitan más fuerza para hacer ejercicio, aunque de manera mayoritaria los alumnos/as piensan que no necesitan fuerza, pero no con tanta rotundidad como al principio.

El profesor en su diario, expone diferentes episodios de enseñanza, donde la cualidad fuerza es la protagonista.

*Las actividades se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con los juegos de fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.
26/11/2012, 1.7 A (142-144) FUE*

*Los chicos optaron por desarrollar pirámides o figuras donde se primaba la fuerza y las chicas buscaban más el aspecto estético final de la figura.
14/01/2013, 2.6 A (461-462) FUE*

*Centrados en el resultado, encestar, olvidan realizar la ejecución correctamente. Esto es debido a la falta de fuerza para desplazar el balón a la altura de 3,05 metros.
24/01/2012, 3.2 B (518-520) FUE*

*Tengo la sensación por las palabras manifestadas, que las chicas ven en esas reglas, evitar el contacto y mantener la posesión de la pelota sin tiempo máximo, una posibilidad de compensar la fuerza de los chicos y/o la falta de habilidad.
14/03/2013 5.3 B (1139-1141) FUE*

2.4.2.- Relación entre el IMC y la composición corporal

Nos interesa conocer la relación existente entre el Índice de Masa Corporal y la composición corporal. Para ello aplicamos la correlación de Spearman y la correlación de Pearson, en función del género y la fecha de realización del estudio.

Tabla 2.4.2: Correlación entre el índice de masa corporal y % masa grasa por género en Septiembre 2012

	Correlación de Pearson		IMC	% MASA GRASA
Chicas	IMC	Correlación de Pearson	1	,897(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	21	21
	Grasa %	Correlación de Pearson	,897(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	21	21
Chicos	IMC	Correlación de Pearson	1	,863(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	20	20
	Grasa %	Correlación de Pearson	,863(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	20	20

Tabla 2.4.2b: Correlación entre el índice de masa corporal I y % masa grasa por género en Junio 2013

	Correlación de Pearson		IMC	% MASA GRASA
Chicas	IMC	Correlación de Pearson	1	,899(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	21	21
	Grasa %	Correlación de Pearson	,899(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	21	21
Chicos	IMC	Correlación de Pearson	1	,908(**)
		Sig. (bilateral)		,000
		N	20	20
	Grasa %	Correlación de Pearson	,908(**)	1
		Sig. (bilateral)	,000	
		N	20	20

Comprobamos por los datos de las tablas anteriores que las correlaciones entre el IMC y el % de grasa corporal son muy altas. Así, en septiembre en chicas es de ,897(**) y en chicos de [,863(**)]. Subiendo estos valores en junio a [,899(**)] en chicas y a [,908(**)] en chicos.

Estos resultados revelan relaciones altas y significativas entre el IMC y el porcentaje de grasa corporal para ambos sexos y para las situaciones temporales en que fueron tomados los datos. Estas correlaciones nos llevan a considerar que el IMC es un indicador apropiado para valorar el nivel nutricional del alumnado, por su facilidad en el cálculo y los valores de corte para niños y niñas se ajustan al sexo y la edad.

Resumiendo diremos que:

- El alumnado de manera ampliamente mayoritaria manifiesta que se percibe con buena apariencia física y siente que tiene cosas buenas de las que sentirse orgulloso.
- Para el profesor es importante determinar los niveles de condición física, para tratar de adecuar con más fiabilidad su programa de intervención, poniendo énfasis en el desarrollo armónico de las diferentes capacidades anatómicas, fisiológicas y motoras, y dentro de estas últimas verificar los niveles de las cualidades condicionantes y coordinativas.
- El alumnado, tanto chicos como chicas en junio, está convencido de que obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio, apreciándose un incremento importante de esta percepción.
- Las chicas presentan valores más positivos que los chicos en relación a la percepción que tienen ambos de su nivel de flexibilidad, para el desarrollo adecuado de la práctica de actividad física.
- El alumnado no se percibe como torpe físicamente, al contrario se considera de manera mayoritaria como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico, en mayor medida en la valoración de junio.
- El profesor de Educación Física considera que al alumnado de manera ampliamente mayoritaria le gusta la Educación Física y la práctica deportiva y no se considera torpe para realizar las actividades propuestas.
- Aquellos alumnos que se perciben en el plano motor torpes, no se encuentran tan satisfechos consigo mismo al compararlos con aquellos que sí se consideran hábiles, los cuales muestran mayor aprobación consigo mismos.
- Al alumnado le gusta mucho las actividades que hemos llevado a cabo durante el programa de intervención, valorando muy positivamente la diversidad y originalidad de las mismas.
- El profesor también relata episodios en su diario, donde se pone de manifiesto que al alumnado les preocupa su apariencia física, siendo un tema recurrente de conversación y de relación entre ellos, más en las chicas que en los chicos.
- El alumnado de manera mayoritaria se considera con suficiente musculatura y no considera que le falte fuerza para realizar ejercicio físico.
- La correlación entre el índice de masa corporal y % masa grasa, tanto a nivel global como por género y fecha presenta unos valores muy altos, lo que nos lleva a la consideración de que el IMC es un indicador apropiado para valorar el nivel nutricional del alumnado, por su facilidad en el cálculo y los valores de corte para niños y niñas se ajustan al sexo y la edad.

3.- INTEGRACIÓN METODOLÓGICA EN EL OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo”.
LOE. (2006).

En este objetivo general, pretendemos conocer los efectos del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias, la transversalidad, y la educación en valores individuales y sociales, con el claro propósito de indagar sobre la incidencia de la propia área de Educación Física y lo hacemos a través del análisis y la discusión de los objetivos específicos:

- 7) Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales y,
- 8) Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado.

En la integración metodológica llevada a cabo en el objetivo específico 7, tratamos el análisis y la discusión de las competencias, la transversalidad y los valores y actitudes éticas. Con respecto a las competencias, en la LEY 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA, 2007), en el artículo 38, se mencionan las Competencias Básicas de las Enseñanzas Obligatorias: *a) Competencia en comunicación lingüística; b) Competencia de razonamiento matemático; c) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural; d) Competencia digital y tratamiento de la información; e) Competencia social y ciudadana; f) Competencia cultural y artística; g) Competencia y actitudes para seguir aprendiendo y h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal.* Incluimos en este apartado de la triangulación el análisis y discusión del desarrollo de las mismas en el proceso llevado a cabo.

Para el análisis y discusión de los aspectos relacionados con la transversalidad, tomamos como referencia el Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE, 2006) que manifiesta que *“las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”*. De estas palabras y del análisis del resto de la ley, concluimos que la transversalidad, aunque no esté referenciada expresamente pero si tácitamente (*en todas las áreas*) se deriva que forman parte de la formulación de los fines y principios educativos de la educación primaria, así como los objetivos generales. Al igual, se puede destacar que es una intención expresa en el tratamiento de diferentes documentos organizativos y, en lo que se refiere a la educación en valores, añade el tratamiento *en todas las áreas* (Ovalle, 2011). En este sentido la LOE (2006) manifiesta *“la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación”*.

Por tanto, la elaboración y planteamiento de los contenidos actitudinales de cada área tienen estar en consonancia con una escala de valores razonada, reflexionada y puesta en práctica por el profesorado. En cierto modo, debe existir una correspondencia entre lo que se hace y lo que se transmite (Puig- Rovira, 1993; González-Lucini, 1993)

En el objetivo específico 8, tratamos de comprobar la incidencia del área de Educación Física en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico, así como comprobar el clima en que desenvuelven las clases.

En referencia a la autoestima y al autoconcepto físico, partimos de lo establecido en el anexo II, del Real Decreto 1513/2006 de enseñanzas mínimas referente al área de Educación Física, que expresa que su enseñanza debe fomentar la: *“... adquisición de capacidades que permitan reflexionar sobre el sentido y los efectos de la actividad física y, a la vez, asumir actitudes y valores adecuados con referencia a la gestión del cuerpo y de la conducta motriz. En este sentido, el área se orienta a crear hábitos de práctica saludable, regular y continuada a lo largo de la vida, así como a sentirse bien con el propio cuerpo, lo que constituye una valiosa ayuda en la mejora de la autoestima. Por otra parte, la inclusión de la vertiente lúdica y de experimentación de nuevas posibilidades motrices puede contribuir a establecer las bases de una adecuada educación para el ocio”*.

3.1.- Integración metodológica en el objetivo específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias básicas y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.

Aportan información para verificar el grado de consecución de este objetivo, los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*; Ítem II.8: *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.9: *Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.10: *Soy bueno en actividades relacionadas con el ejercicio*; II.13: *Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico*; Ítem IV.38: *La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables*; ítem IV.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*.

También aportan información a este objetivo las opiniones del alumnado reflejadas en el blog digital y las reflexiones expuestas en el diario del profesor.

3.1.1.- El programa de intervención y las competencias básicas y específicas

La llegada de las Competencias Básicas a la educación ha supuesto centrar el hecho educativo en la adquisición y mejora del “*saber hacer*” por encima de la acumulación de conocimientos teóricos. El alumnado tiene la obligatoriedad de aprender para saber aplicar a su vida real. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse a la nueva configuración de la sociedad, que ha cabalgado de la sociedad industrializada, propia de la revolución industrial, hacia la Sociedad del Conocimiento, pasando previamente por la Sociedad del Conocimiento.

En este entorno, el alumnado debe prepararse para una Sociedad dinámica y necesita un planteamiento educativo acorde, donde se centre el aprendizaje hacia la resolución de problemas reales y que se establezca un aprendizaje continuo y permanente. DeSeCo (2003, tomado de LOMCE, 2013) entiende las Competencias Básicas como “*la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada*”. La competencia “*supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*”. Aglutina el esfuerzo integrador por *saber, saber hacer y saber ser*.

El área de Educación Física tiene un espacio privilegiado para dar sentido al esfuerzo integrador de saberes, siendo el espacio ideal para poner en práctica una enseñanza que persigue en el alumnado el desarrollo integral de sus capacidades.

3.1.1.1.- Aportaciones del programa de intervención a las competencias básicas

3.1.1.1.1.- Competencia en comunicación lingüística

Entendida como la referencia “a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera” (LEA, 2007). Pone en juego los distintos instrumentos y habilidades de comunicación de las personas, necesarias para la socialización y la convivencia.

En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario, en las que señala la presencia de esta competencia.

*Presente en la utilización del lenguaje oral como medio de comunicación de ideas y reflexiones, a su vez, con la necesidad de estructurar el conocimiento de desarrolla. El uso de vocabulario específico del área, al referirse al pulso y el sistema circulatorio en general.
22-25/10/2012 1.2A -1.2 B (5508-5510) CCCL*

*La competencia lingüística ha estado presente en la necesidad de utilizar el lenguaje como medio de comunicación entre el alumnado y el docente. Como instrumento de interacción entre el alumnado y el currículo, potenciando y aumentando el uso de un vocabulario específico sobre anatomía. En una misma línea, la competencia sobre conocimiento y la interacción con el mundo físico ha estado presente en el análisis de los fenómenos físicos que se producen en el cuerpo humano.
22-2310/2012 1.1A-1.1B (5501-5506) CCLV*

*El tratamiento de vocabulario específico del área en la sesión y el necesario uso del lenguaje verbal en la clase, han permitido a favorecer dicha competencia.
23-2711/2012 1.6 A-1-6 B (5518-5519) CCLV*

También encontramos opiniones del alumnado expresadas en el blog digital en las que manifiestan las aportaciones a la comunicación y al lenguaje escrito.

*Me ha parecido muy interesante y muy divertido es muy chulo el blog.
DGC 16 junio, 2013 (1007) VBL-UD10*

*Pues la verdad es que las fichas del dossier me han parecido muy Interesantes.
SFP 17 junio, 2013 (1027) VBL-UD10*

*Las fichas del dossier me han ayudado mucho y las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más. Tanto las fichas como las actividades nos ayudaran mucho para el año que viene. Cuando lleguemos al instituto y nos hablen de todo eso, nosotros ya lo sabremos lo que hay que hacer.
MCAP 17 junio, 2013 (1038-1041) VBL-UD10*

Las clases de Educación Física suponen un espacio para aumentar el léxico específico del área, se aprende terminología relativa a actividad física, aspectos del deporte, sobre anatomía corporal, etc..., que contribuyen a la mejora de esta competencia.

3.1.1.1.2.- Competencia matemática

“Habilidad para utilizar números y sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones, para conocer más sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad y para identificar y resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral” (López, 2012). Engloba los distintos algoritmos básicos, razonamiento lógico matemático y la resolución de problemas, entre otros.

En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario en las que señala la presencia de esta competencia.

*Las actividades de la sesión han contribuido en la mejora de la competencia matemática en la medida en que las trayectorias realizadas por las bolas de malabares nos permiten utilizar vocabulario específico de la materia y realizar abstracciones para comprender conceptos espaciales. Sírvase de ejemplo los movimientos circulares o parabólicos.
15-1704/2013 7.2 A -7.2 B 85559-5562) CMAE*

*La realización de test supone un espacio para la mejora de aspectos de la competencia matemática. Utilización de elementos numéricos en su contexto y el uso del vocabulario matemático para poder interpretar la información que se desprende de la prueba. En este caso, la realización de la prueba de bioimpedancia permite al alumnado conocer y utilizar unidades de medida.
06-07/06/2013 10.1 A-10.1 B (5573-5577) CMAE*

*El trabajo de esta sesión ha permitido mejorar los procesos de inducción y deducción, principalmente, porque el alumnado ha tenido que reflexionar sobre las distintas fases de realización de las bolas de malabares y cómo pueden mejorar su habilidad para un mejor resultado.
19/04/13 7.1 A (5555-5558) CMAI*

*La sesión permite al alumnado la mejora y el desarrollo de la competencia matemática en la medida que produce e interpreta información en clave matemática. Las mediciones y las posibles interpretaciones permiten al alumnado conocer y potenciar contenidos e indicadores de la competencia.
12/06/2013 10.4 A-10.4 B (5579-5582) CMAM*

El desarrollo de la competencia matemática está presente en las actividades donde el alumnado utiliza la numeración y el cálculo para la resolución de la misma. Las tareas y actividades de control de la frecuencia cardíaca y respiratoria, procesos de deducción e inducción, mediciones de distancia, peso o altura, estimaciones de distancias y cómputo de porcentajes.

3.1.1.1.3.- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Trabajar y desarrollar la Competencia en el Conocimiento y la interacción con el mundo físico supone abordar la *“habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las*

consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental” (LEA, 2007).

En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario, en las que señala la presencia de esta competencia, en primer lugar en el ámbito del conocimiento.

La competencia ha sido reforzada en los aspectos relacionados con el análisis de los fenómenos físicos relativos a la gravedad. El ritmo necesario para lograr realizar el malabar de modo continuo está muy relacionado con las leyes de la gravedad y la atracción de los cuerpos en el espacio y/o por la tierra.

18-2204/2013 7.3. A-7.3 B (5655-5658) CMFC

Esta competencia ha estado presente al comprender e identificar preguntas o problemas planteados (test), con el objeto de obtener conclusiones o respuestas necesarias para actuar.

19-2211/2012 1.5 A -1.5 B (5590-5592) CMFC

Interpretan la información que les manifiesto de cada estación y predicen y toman decisiones al respecto, sobre la ejecución y/o las posibles dificultades.

30/11/2012 1.8 A 04/12/2012 1.8 B (5593- 5594) CMFC

Este espacio de reflexión nos conduce hacia un uso responsable de los recursos naturales e la inserción de hábitos de cuidado del medioambiente.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5608-5609) CMFC

En la sesión han existido espacio de tiempo donde el alumnado ha podido utilizar el pensamiento científico para predecir y explicar fenómenos cercanos al mundo físico que nos rodea: percepciones de trayectorias, etc....

17-21/05/2013 8.5. A-8.5 B (5687-5689) CMFFI

Desde el área de Educación Física estamos comprometidos con los valores de respeto y mejora del entorno, así aparece descrito en el diario del profesor

Las actividades desarrolladas en la sesión nos permiten desarrollar aspectos relacionados con la conservación y mejora del medioambiente.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5564-5565) CMFFR

Este espacio de reflexión nos conduce hacia un uso responsable de los recursos naturales e la inserción de hábitos de cuidado del medioambiente.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B 5608-5609) CMFFR

Parte del desarrollo de la competencia se determinan por los procesos de investigación-acción. Investigar sobre el impacto de sus acciones guía el proceso de indagación del alumnado.

La sesión planteada nos permite desarrollar aspectos relativos al conocimiento del mundo físico que rodea al alumnado. Plantea tareas donde han de buscar y localizar información relativa a los juegos populares jugados por sus padres. De igual modo, permite al alumnado iniciarse en cuestiones relativas a la investigación como fuente de información. Por último, resulta interesante la analogía planteada sobre la recuperación de antiguos juegos con el reciclaje de conocimiento y, a su vez, con el reciclaje en general.

14-15/02/2013 4.1. A- 4.1 B (5597-5603) CMFFI

En ciertos momentos de la sesión, el alumnado ha trabajado esta competencia al proponer que buscaran sus propias reglas para crear un juego con el material de pala y pelota. Esto nos acerca a la actividad investigadora de la acción humana, parte esencial de esta competencia. El alumnado analiza el juego e intenta manejar soluciones técnicas para dar respuesta a la actividad.

09/05/2013 8.1 A-8.1. B (5670-5674) CMFFI

El docente plantea actividades de reciclado y reutilización de material en las unidades didácticas del programa porque es consciente del valor del área para desarrollar en el alumnado el consumo responsable.

La propuesta de juegos populares, tales como la Rayuela o Bote- botella, nos permite un marco de actuación donde el alumnado recicla o reutiliza material de desecho para la construcción de su tiempo libre y de ocio.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5567-5569) CMFC

Por otra parte, todas las actividades de creación en el área de educación física tienen un componente de cuidado del medio ambiente. Al solicitar al alumnado que cree un nuevo juego a partir del material seleccionado, otorga a los mismos un espacio de reflexión sobre sus capacidades para generar diversión sin necesidad de consumir más objetivos materiales.

09/05/2013 8.1 A-8.1. B (5675-5678) CMFC

En el desarrollo y adquisición de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, el área de Educación Física favorece al desarrollo de la conciencia medioambiental, del cuidado y defensa del medio natural, asumiendo la puesta en marcha de valores de respeto y compromiso con el entorno. Al igual, pone en liza el cuerpo y sus posibilidades en la interacción con el medio, mejorando la percepción de éste.

3.1.1.1.4.- Competencia para el Tratamiento de la Información y Competencia Digital

El desarrollo de la competencia no sólo se centra en el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, supone reflexionar sobre su uso y sus posibilidades, al igual que el modo de obtener información para su posterior procesamiento en conocimiento aplicado. El alumnado debe aprender a localizar información, realizando un juicio crítico tanto de la fuente como del contenido y, posteriormente, transformarla para obtener conocimiento sobre el aspecto indagado. La información se encuentra en masa en diferentes soportes, principalmente, el soporte digital. Ello requiere dotar al alumnado de la actitud crítica necesaria para su manejo y que pueda integrar en sus conocimientos previos.

En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario en las que señala la presencia de esta competencia. El acceso a diferentes medios y recursos de información es una tarea incluida en nuestro programa de intervención.

Aplicando en distintas situaciones y contextos el conocimientos de los diferentes tipos de información. Generar producciones responsables y creativas, en relación a la ficha de calentamiento que han de realizar en casa.

30/11 04/12/2012 1.8 A-1.8 B (5708-5710) CDCI

El alumnado ha tenido que acceder a la información, procesarla y elaborar un documento para comunicarla. Esto supone un espacio de trabajo muy interesante para el desarrollo de esta competencia básica.

18-19/02/2013 4.2. A-4.2 B (5719-5721) CDCI

El alumnado ha trabajado dicha competencia en la actividad propuesta en el blog educativo. Ha buscado, registrado y tratado con diferentes fuentes de información para elaborar su propia propuesta de figura de Acrosport.

Para el proceso han utilizado, mayormente, las nuevas tecnologías de información y la comunicación.

14-15/01/2013 2.6 A- 2.6 B (5712-5716) CDDIF

La sesión he permitido a contribuir en esta competencia mediante el trabajo en equipo y ante todo, en entornos colaborativos para trasladar la información elaborado en sesión anteriores.

26/0204/03/2013 4.4. A-4.4 B (5736-5737) CDDIC

Las actividades relacionadas con el visionado del video del blog ha permitido al alumnado mejorar aspectos de esta competencia. Posibilitando al alumnado el uso de las TICs como elemento de aprendizaje y formación.

07-08/02/2013 3.7 A-3.7 B (5718-5720) CDDIF

El alumnado valora muy positivamente las informaciones del profesor incluidas en el blog digital, así como sus propias reflexiones y las de sus compañeros y compañeras.

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.

AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Me ha parecido muy interesante y muy divertido es muy chulo el blog.

DGC 16 junio, 2013 (1007) VBL-UD1

Maestro estuvo muy, muy, muy chulo lo de la Alhambra, y los enlaces que hiciste estaban muy chulos. Maestro la página esa que nos pasaste es muy chula.

JFCG 20 marzo, 2013 (444-445) CES-UD4

Los videos están chulos porque lo hacen bien, y el acrosport es nuevo para nosotros.

ALR 18 enero, 2013 (209) MNV-UD2:

Me gusta mucho y me parece muy interesante, me gustaría mucho llegar a hacer uno como en los videos.

AMC 18 enero, 2013 (219-220) MNV-UD2

El desarrollo de la competencia digital está presente durante la búsqueda, el procesamiento, análisis y gestión de la información necesaria para resolver una tarea. En los distintos lenguajes y soportes existentes y promoviendo el aprendizaje colaborativo. Supone desarrollar en el alumnado la iniciativa por crear conocimiento creativo y responsable.

3.1.1.1.5.- Competencia social y ciudadana

El desarrollo de esta competencia tiene un carácter transversal a todas las áreas del currículo (Martín-Sánchez, 2015) y permite trasladar al aula la vida en sociedad, las normas de convivencia de la misma y la importancia del respeto mutuo y la cooperación. Coincidimos con Pagés (2009) cuando manifiesta que “*los centros y sus aulas deben convertirse en espacios fundamentales para el crecimiento personal del alumnado y para el aprendizaje de la democracia y, en consecuencia, para su desarrollo y su aplicación*”.

La convivencia es parte de la vida de las personas, en especial, en el aula de Educación Física. Se debe enseñar en la escuela y en la casa, para que sea reflejo de una actitud única y férrea desde los entornos más importantes en el que habita el alumnado, como puede apreciarse en las siguientes opiniones del profesor.

Esta competencia está presente en la convivencia necesaria del alumnado en la sesión. El uso de las habilidades sociales como instrumento de interacción.
10-11/01/2013 2.5 A-2.5 B (5801-5802) CSDC

Las actividades lúdicas deportivas propuestas en la sesión nos proporcionan un espacio de trabajo para desarrollar la convivencia entre el alumnado. En algunos momentos, la convivencia no es todo lo buena que cabe de esperar, pero son necesarios estos momentos para trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia en clase.
21-24/01/2012 3.2 A- 3.2 B (5820-5823) CSDC

La Educación Física requiere del desarrollo de la convivencia, debe invertir tiempo en enseñar a convivir al alumnado. Ello conduce a ser tolerante y poner en práctica valores y habilidades sociales como la asertividad y la empatía, así se recoge en el diario del profesor.

Las actividades propuestas desarrollan la empatía, a ser asertivo y sobre todo, mejora la autoconcepción a lo largo que mejora el dominio de la actividad.
02/05-04/2013 6.3 A-6.3 B (6332-6333) CSCHA

El alumnado debe elegir con criterio propio, practicar la asertividad y evaluar sus propios proyectos o trabajos de clase. De igual modo que se trabaja la participación democrática, resulta necesario el trabajo colaborativo del grupo.
FECHA: 11-12/04/2013 6.7 A-6.7 B (6339-6341) CSCHA

La competencia social y ciudadana, siempre presente en un currículo normalizado de educación física, es cultivada en la interacción y la cooperación necesaria entre el alumnado para el normal desarrollo de la sesión.
22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5751-5753) CSCHC

La sesión ha exigido la voluntad de cooperar y convivir con los compañeros/as, sobre todo, en la actividad física libre colectiva. Obligando a poner en juego las habilidades sociales en el juego libre colectivo.
23-27/11/2012 1.6 A-1.6 B (5763-5765) CSCHC

Tener empatía, tomar decisiones y manejar las habilidades sociales necesarias para resolver los problemas. Por otro parte, se trabaja la competencia en el momento que el alumnado debe ejercer la ciudadanía democrática para tomar decisiones sobre las reglas del juego.
05-08/03/2013 5.1 A-5.1 B (5893-5895) CSCHE

El trabajo desarrollado desde el área permite mejorar la convivencia y desarrollar la competencia social y ciudadana. El alumnado tiene que elaborar las reglas, tanto de relación con sus compañeros/as como de juego, le exige poner en juego las habilidades sociales necesaria para que la convivencia sea cordial, donde el diálogo sea el medio para resolver conflictos. Es un espacio para valorar la diversidad como riqueza de un grupo y de conocimiento de las posibilidades de cada compañero/a.

3.1.1.1.6.- Competencia cultural y artística

“Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (RD 1513/06).

Adquirir esta competencia supone conocer y utilizar los distintos códigos artísticos, mostrando y promoviendo la creatividad en el alumnado. Al igual, no se podría entender esta competencia sin el esfuerzo por mostrar las posibilidades para construir el ocio y el tiempo libre, así como el gusto por disfrutar del patrimonio cultural y artístico. En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario en las que señala la presencia de esta competencia.

*Los juegos populares, tradicionales y autóctonos nos permite ayudar al alumnado a comprender la realidad cultural propia. El entendimiento de la evolución de su cultura colabora en el interés de mejorar el entendimiento de su propia cultura. Este aspecto junto a la necesidad de cooperación y convivencia democrática del alumnado, son los puntos fuertes del trabajo de la sesión, en pro de la competencia.
18-19/02/2013 4.2 A-4.2 B (5870-5874) CAAC*

*En primer lugar, la comprensión de la realidad social mediante la simulación de transmisión de la cultura del ocio (juegos populares) ha permitido al alumnado reflexionar e identificar el mecanismo de evolución y transmisión de la cultura, no sólo del ocio, sino de la cultura general de una sociedad.
26/02/08/03/2013 4.4 A-4.4 B (5882-5885)*

El desarrollo de la competencia se centra, en parte, en el conocimiento del hecho cultural de la sociedad. Las manifestaciones culturales y artísticas son parte del legado de la sociedad, donde perviven sus creencias, valores y diversidad, constituyen un conocimiento didáctico de gran valor. Este conocimiento propiciado por las actividades docentes es apreciado y aprendido por el alumnado.

*A mí me encanta la Alhambra porque desde pequeña me ha gustado ir allí. Creo que es estupendo que haya un Patronato que se cuida de su conservación.
SFP 17 junio, 2013 (471-472) CES-UD4*

*Me gusta mucho la Alhambra porque es un monumento de la Edad Media, también porque está en Granada y está muy protegido y muy bien conservado, ojala siga siempre siendo así.
MCAP 17 junio, 2013 (473-475) CES-UD4*

La visita estuvo chulísima maestro no es como yo lo recordaba de otra vista anterior. Pero me encantaron las explicaciones que nos dieron. Ahora me gusta más que antes.
MAM 17 junio, 2013 (477-478) CES-UD4

Maestro he estado mirando los enlaces que has dejado. Es una manera de poder saber cómo se ha hecho la Alhambra y poco a poco la evolución que ha ido teniendo. Es una buena orientación de donde esta cada lugar.
A.C.V.C 23 febrero, 2013 (431-433) CES-UD4

La Alhambra es un monumento de Granada y tenemos la ocasión de ir, a mí me gusta ir a la Alhambra porque es un monumento histórico y estará bien ir no lo vamos a pasar genial.
LOR 25 febrero, 2013 (434-436) CES-UD4

Parte de la adquisición y mejora de esta competencia se centra en el impulso de la creatividad, siendo las tareas y actividades de expresión corporal un medio único para su desarrollo.

Las actividades relacionadas con la creación de figuras o pequeñas coreografías con malabares permiten desarrollar la creatividad del alumnado.
1515-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6059-6060) CCAR

Las actividades de dramatización tienen un alto grado de creatividad. Han permitido trabajar esta competencia. El alumnado ha tenido que buscar material para crear una pequeña dramatización. En la gran mayoría, han optado por anuncios de televisión, restando parte de esa creatividad pero han demostrado trabajo en todo momento.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6067-6070)

A la competencia cultural y artística contribuye el área de Educación Física de diversas maneras: conociendo y valorando las tradiciones lúdico- deportivas que son parte del legado de una cultura, al mismo tiempo, promoviendo valores de cuidado y defensa de la herencia cultural y potenciando un espacio para mejorar y desarrollar la creatividad desde las posibilidades que permite el cuerpo y el movimiento;

3.1.1.1.7.- Competencia para Aprender a Aprender

Aprender a aprender es encontrar el gusto por conocer y crecer como persona, es hallar el medio para convertirse en tu mejor maestro y atender a tus inquietudes para darles solución. El desarrollo de esta competencia tiene grandes dosis de autonomía, persigue la formación de un individuo que sepa aplicar la lógica del razonamiento con el objeto de crear conocimiento y encierra la chispa de la motivación intrínseca de cada individuo.

Es la búsqueda de la autosuficiencia en el aprendizaje, donde sean capaces de valorar que aprender y que es importante aprender. Ser capaz de establecer esta asociación es muy importante para el aprendizaje significativo, a juicio del profesor.

La tarea de búsqueda de información sobre actividades lúdicas populares, a través de sus familiares, nos permite contribuir a la mejora de dicha competencia. En cierto modo, dota al alumnado de herramientas para que se puedan iniciar en el autoaprendizaje. Puedan encontrar el camino hacia la autodidáctica.
14-15/02/2013 4.1.A-4.1 B (6151-6154) CAAPC

Las actividades de cooperación fomentan esta competencia, tanto en cuanto, al eliminar el stress del resultado, focalizan la atención en la tarea. Esto conlleva un ejercicio, por parte del alumnado, de buscar sus deficiencias para trabajar en su mejora. Y así, poder identificar sus virtudes. A medida que el alumnado vaya progresando, ejercicios para mejorar la técnica, irá transformando la información recibida en conocimiento propio.
02-05/04/2013 6.3 A-6.3 B (6184-6188) CAAPC

En el desarrollo de esta competencia se persigue que sean capaces de generar conocimiento en torno a las destrezas motrices a aprender y que se conviertan en habilidades propias del alumnado.

El desarrollo de esta competencia a partir de las actividades de la sesión está determinado por la gestión y control de las capacidades y conocimientos: Conocer para poner en práctica y mostrar a otros. También exige saber trabajar en equipo.
21-22/02/2013 4.3. A-4.3 B (6160-6162) CAAPP

En relación a esta competencia se ha producido un interesante trabajo relativo a la toma de conciencia de las propias limitaciones y potencialidades. El conocimiento de cómo mejorar la carrera mediante la mejora de la técnica invita al alumnado a aprender a mejorar los aspectos físicos deportivos relacionados e, incluso, permite al alumnado poder poner en práctica los nuevos conocimientos en los contextos parecidos.
15-21/05/2013 8.5 A-8.5 B (6209-6013) CAAPP

Coincidimos con Torres-Guerrero (2012) cuando indica que “*para que una educación en valores tenga eficacia es preciso que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea programado, controlado y sistematizado, nada debe quedar al azar o a las características personales de los participantes en el proceso*”. Esta intencionalidad queda de manifiesto en los siguientes episodios narrados por el profesor.

El trabajo en pequeños grupos para elaborar una dramatización, colabora y desarrolla en el alumnado actitudes para la cooperación entre ellos y la búsqueda del dialogo para encontrar entendimiento en la toma de decisiones.
20- 22/05/2013 9.1 A-9.1 B (5989-5891) CAAPA

Las actividades propuestas relacionadas con la expresión corporal de la unidad, potencian el desarrollo de valores como el respeto, la asertividad, el trabajo en equipo y, sobre todo, poseer una actitud positiva ante la actividad en sí. Estos aspectos son el inicio y el contexto para el desarrollo de parte de esta competencia en el alumnado.
28-31/05/2013 9.3 A-9.3 B (6369-6370) CAAPA

La motivación por aprender nuevos conocimientos le conduce a superar los retos y actividades que se establecen en el programa, con el objetivo de adquirir ese aprendizaje para el resto de su vida.

Espero aprender más cosas de esta pirámide pero algunas de esas actividades ya las hago, e intentare superarme a mí mismo.
LUC 7 junio, 2013 (779-780) BIN-UD7

A mí me ha gustado mucho porque nos ha ayudado a aprender cosas nuevas.
AAM 16 junio, 2013 (1005) VBL-UD10

Sí, porque para hacer un deporte tienes que tenerle respeto al que te lo enseña, porque gracias a él puedes aprender ese bonito deporte.
JFCG 6 de mayo, 2013 (675-676) JVA-UD6

Las transferencias del aprendizaje del alumnado a su vida diaria es fundamental para el docente que persigue y muestra en su diario.

Plantear en clase la necesidad de crear un calentamiento para realizarlo antes de cualquier actividad física, permite al alumnado la posibilidad de aplicar los nuevos conocimientos y capacidades a situaciones parecidas.
23-27/11/2012 1.6 A-1.6 B (6093-6095) CAAT

De igual modo, la motivación adquirida en la realización de la secuencia de ejercicios propuestos ha originado que algunos alumnos/as practicasen mientras esperaban su turno.
10-11/01/2013 2.5 B (6123-6124) CAAT

Ayuda al alumnado a saber transformar el contenido de la sesión en conocimiento propio, adquiriendo confianza en sí mismo y el gusto por aprender a construir su ocio y tiempo libre.
26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6098-6099) CAAT

También el alumnado considera que lo aprendido le permitirá seguir aprendiendo cosas nuevas, seguir mejorando sus habilidades y la posibilidad de utilizar lo aprendido en su tiempo libre, indicándolo así en el blog digital.

A lo largo del curso hemos practicado muchas cosas como jugar al voleibol, baloncesto, malabares... Hemos aprendido a mejorar en deportes.
GHN 17 junio, 2013 (1032-1033) VAC-UD10

Todos estas vacaciones hay que entrenarse para ser mejores con la Educación Física que hemos aprendido.
MFR 17 junio, 2013 (1019-1020) VEF-UD10

La Educación Física contribuye al desarrollo y mejora de la competencia de aprender a aprender mostrando las posibilidades, herramientas y recursos que promuevan el aprendizaje autónomo y contribuya a la ocupación del ocio y tiempo libre con actividades físico-deportivas.

3.1.1.1.8.- Competencia de Autonomía e Iniciativa personal

Esta competencia se refiere a “la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollarla opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto” (LEA, 2007). El alumnado camina hacia la madurez, tanto personal como académica, es capaz de afrontar los proyectos con responsabilidad y busca soluciones de los problemas que le surjan en el aprendizaje. Planifica y prepara sus nuevos proyectos e identifica sus objetivos

En relación a la adquisición y dominio de esta competencia encontramos diferentes opiniones del profesor expresadas en su diario en las que señala la presencia de esta

competencia que versan sobre la mejora en el conocimiento corporal y la adaptación al medio desde la reflexión de limitaciones y posibilidades.

El conocimiento de su propia capacidad de equilibrio supone ser consciente de las propias capacidades y sus potencialidades. Esto supone el comienzo del aprendizaje autónomo para la mejora de sus capacidades.

03-11/12/2012 2.1. A-2.1 B (6105-6107) CAIC

Las actividades lúdicas orientadas a la práctica de los malabares son un excelente espacio para que el alumnado tome consciencia de las propias cualidades y sea capaz de establecer sus limitaciones y potencialidades. A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.

17-18/12/2012 2.3 B (611-615) CAIC

La sesión ha contribuido a dar consciencia de las propias capacidades físicas de cada alumno/a, potenciando sus virtudes y gestionando sus debilidades. El alumnado ha encontrado en la secuencia de ejercicios la posibilidad de ir ganando confianza en la realización de los mismos.

10-11/01/2013 2.5 B (6119-6122) CAIC

En las siguientes opiniones, el docente expresa, como el alumnado va consiguiendo mejores cotas de autonomía. Delega en sus alumnos y alumnas con el objeto de promover la autonomía.

Las actividades de la sesión han potenciado el desarrollo del trabajo autónomo, obligando a asumir riesgos, elegir a partir de tus propios criterios y afrontar las dificultades que se pudieran generar. Ha sido un entorno de trabajo muy interesante para crear o mejorar la iniciativa personal y así, construir el autoconcepto y posteriormente, mejorar la autoestima del alumnado de sexto curso.

26/02/04/032013 4.4 A-4.4 B (6304-6308) CAIA

El desarrollo de esta competencia, está presente en la necesidad de afrontar los problemas planteados, aprendiendo de los errores y, sobre todo, teniendo un buen conocimiento de sí mismo. Este aspecto último, permite al alumnado ser autónomo tanto en el aprendizaje como en la tareas, incidiendo en el autoconcepto y la autoestima propia.

03-08/04/2013 6.4 A-6.4 B (6333-6336) CAIA

La última parte de la sesión promueve la iniciativa personal, con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumnado, dotándole de un espacio para que planifique sus propios proyectos para ocupar su tiempo libre, valorar las ideas de los demás y busque soluciones de ocio.

26-29/11/2012 1.7 A-1.7 B (6269-6271) CAII

La mejora de la competencia autonomía e iniciativa personal desde el área de Educación Física supone trasladar el protagonismo al alumnado, buscando su compromiso y responsabilidad por aprender y, a su vez, proyectando actividades que les supongan un reto motriz que requiera su constancia, firmeza y persistencia.

3.1.1.2.- Aportaciones del programa de intervención a la competencia motriz

Ruiz-Pérez (1995) indica que la competencia motriz es el “conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el

sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana". Nos avanza la importancia de ser capaz de dar respuesta a los problemas y actividades motrices que se plantean en el área pero, no es sólo una cuestión de aprender habilidades o de ser competente motrizmente, sino que requiere un nivel superior donde la actividad física es un concepto global de aprendizaje. Coincidimos con Méndez-Giménez, López-Téllez y Sierra (2009) al indicar que "la competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas. También implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensoperceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa, comprensiva y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas".

El alumnado se siente competente en las clases de Educación Física, así lo manifiesta en el Ítem II.10: *Soy bueno en actividades relacionadas con el ejercicio*, así en el análisis global por fecha de producción de la información, encontramos que en septiembre la suma de los valores de las opciones "positivas" obtienen un valor del 90,2%, mientras en junio este valor del sumatorio de las mismas opciones asciende al 95,1%.

Por el contrario, cuando se le plantea al alumnado el Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*, en el análisis global por fecha encontramos que la opción elegida es estar "nada de acuerdo", en septiembre esta opción obtiene un valor del 65,9% y en junio se eleva a un 80,5%. La suma de las opciones implican desacuerdo con la aseveración que se plantea en el ítem llegan al 68,1% en septiembre, elevándose a un 95,2% en junio.

La interpretación de los datos nos lleva a afirmar que el alumnado se siente competente para hacer actividad física (95,1%) y en absoluto se considera torpe para hacer actividad física, afirmación que es más contundente al final de proceso (92,1%).

3.1.1.2.1.- Enseñamos y aprenden "saberes"

Los conocimientos conceptuales hacen referencia a los hechos, datos, información, fenómenos que forman parte del campo o ámbito del saber y que el alumnado debe o puede asimilar. Entendemos que el alumnado debe aprender los conceptos teóricos jugando, conociendo y experimentando a la vez que se recrean situaciones cotidianas como espacios didácticos donde poder aplicar los contenidos.

*Se puede considerar que los objetivos y contenidos conceptuales (Conocer test motores...) se pueden dar por cumplidos en la gran mayoría del alumnado.
19/11/2012 1.5 A (4521-4522) COCC*

*La parte de sesión y por tanto, los objetivos y contenidos que se han podido cumplir han sido los relacionados con el trabajo conceptual.
08/02/2013 3.7 A (4619-4620) COCC*

*Por una parte, podemos observar como el alumnado conoce los juegos predeportivos y sabe identificar los distintos aspectos que los conforman.
12/04/2013 6.7 A (4719-4721) COCC*

*En la línea de lo manifestado anteriormente, los contenidos conceptuales referentes al conocimiento de la anatomía humana han sido trabajados de modo satisfactorio.
23/010/2012 (4859-4860) COCC*

*Pasamos a charlar sobre los aspectos comunes de los juegos predeportivos trabajado en clase. El alumnado está muy interesado en la temática, atienden a las explicaciones dadas. A la pregunta de los aspectos comunes que observan en todos los juegos vistos hasta el momento, Ainhoa contesta "qué se parecen a otros deportes", J. matiza: " deportes de los grandes, de competición..." . Llegado hasta este punto, comienzo a explicar lo que son las habilidades básicas y genéricas, sobre cómo se trabajan esas habilidades en estos juegos parecidos a los deportes más conocidos y, cómo estos juegos predeportivos, mantienen acciones motrices parecidas a los deportes.
04/04/2013, 6.6 B (1576-1583) GTE*

La enseñanza de aprendizajes conceptuales es importante para el alumnado, debe aprender normas y reglas de juego, hechos históricos deportivos de interés, así como aprendizajes conceptuales relativos a la salud donde se requiere el conocimiento de anatomía entre otros. Pero el desarrollo de estos aprendizajes debe partir del conocimiento previo con el objeto de generar un aprendizaje significativo.

3.1.1.2.2.- Enseñamos y aprenden "saber hacer"

Los conocimientos procedimentales abordan las habilidades, destrezas y técnicas propias del área, buscando que éste aprenda a *saber hacer*, como esencia del área y parte de la intencionalidad de promover la reflexión sobre su utilización y traslado a su vida real.

*El alumnado ha trabajado a lo largo de la sesión y, poco a poco, han sido capaces de olvidar diferencia entre ellos para terminar colaborando entre ellos, sin tener en cuenta aspecto de sexo.
14/02/2013 4.1 B (4627-4630) COCP*

*Aunque me siento satisfecho porque las actividades han permitido cubrirlos en esta ocasión, mejor de lo que pensaba inicialmente. En este caso, el planteamiento de trabajo de la autoestima y el autoconcepto relacionado con la mejora en el dominio de la ejecución de los malabares es muy interesante porque ha resultado una actividad significativa para el alumnado.
18/04/2013 7.3 B (4758-4762) COCP*

*Las actividades que se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con la fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.
26/11/2012, 1.7 A (141-143) GPR*

*Todos los contenidos se han cubierto, en mayor o menor medida, debido a la libertad para realizar algunos ejercicios. Algunos alumnos no han practicado el pino, por tanto, el contenido referido al equilibrio queda incompleto para algunos.
11/01/2013 2.5 A (4892-4894) COCP*

Reflexionar sobre la práctica colabora en el desarrollo de las actividades propuestas, permitiendo que recapacita sobre su hacer con el objeto de mejorar la comprensión de la actividad.

Hubo un antes y un después de la reflexión- charla. Los objetivos se han cumplido después de reflexionar con ellos. 28/01/2013 3.4 A (4601-4604) CEDX

El alumnado está interesado por las cuestiones que abordamos, proponen ideas en el apartado correspondiente. 12/04/2013, 6.7 A (1633-1636) GEF

3.1.1.2.3.- Enseñamos y aprenden “saber ser y saber estar”

El proceso de enseñanza-aprendizaje engloba lo conceptual, procedimental y actitudinal dentro de una nueva visión integradora donde se persiguen la adquisición y mejora de las competencias y capacidades del alumnado. Lo actitudinal se entiende como “saber ser o estar”, y persiguen que el alumnado sea capaz de aprender actitudes y valores positivos. El aprendizaje parte de experiencias propias y de la interacción con otras personas, familiares o docentes, siendo esta una de las preocupaciones fundamentales del profesor.

Los objetivos se han cumplidos satisfactoriamente. El alumnado ha estado muy participativo y ha permitido poder trabajar todos los objetivos planteados en la sesión. Hoy he podido observar como el alumnado ha trabajado, de un modo diferente, objetivos actitudinales. Pudiera ser consecuencia del trabajo conceptual de respeto a partir de las fichas. 07/02/2013 3.6 A (4608-4611) COCAP

Los objetivos se cumplieron satisfactoriamente, incluso los actitudinales. Cuando se planteaban situaciones para ponerlos en juego, el alumnado respondía gratamente. 15/02/2013 4.1 B (4624-4625) COCAP

Bastante contento con el cumplimiento de los objetivos y contenidos. Aunque lo normal es que se produzca un cumplimiento de las expectativas planteadas. Hoy estoy especialmente satisfecho porque se han cumplido los objetivos actitudinales presentados. 20/03/2013 6.2 A (4676-4678) COCAP

El alumnado se organiza en pequeños grupos de amistad para calentar por el pasillo previamente a las pruebas. El alumnado se encuentra más cómodo cuando está con su grupo de amigos de clase. 11/06/2013, 10.2 B (3001-3003) VAM

Al pedir grupos, se colocan por amistad. En esta ocasión no intervengo en la realización de los grupos. El alumnado está muy motivado y centrado en la tarea propuesta. 07/02/2013, 3.7 B (729-731) VAM

El grupo respetó todas las reglas, algo muy sorprendente y grato. Se implicaron en la tarea de tal modo, que cuando finalizó la sesión el alumnado tenía la sensación de haber pasado el tiempo muy rápido. 15/02/2013, 4.1 A (780-782) VRE

En los apartados 3.1.2 y 3.1.3 que siguen, las actitudes, los valores, las normas y los temas transversales tendrán un tratamiento específico.

3.1.2.- Influencia del programa de intervención sobre los temas transversales

Aunque la LOE (2006) no hay una especificación concreta del tratamiento de la transversalidad en la educación obligatoria como en anteriores leyes educativas, existe una clara tendencia hacia la mismas de determinados aspectos reseñados con el añadido *para todas las áreas*. Esto ocurre con aspectos como la educación en valores, la lectura o la inclusión de las TIC.

González-Lucini (2005, citado por Ibáñez-García, 2008) se replantea, el concepto de *“transversalidad”*, tal y como fue concebido y planteado cuando inicialmente surgió dentro del marco curricular, y alude que *“entendemos que después de transcurridos varios años de su puesta en marcha, es necesario realizar una valoración crítica en torno a cómo ese concepto, con el paso de los años, se ha plasmado en la auténtica realidad educativa, es decir, en lo que hoy se hace realmente en los centros de enseñanza”*.

3.1.2.1.- Educación para la Salud

Perea (1992) considera que la Educación para la Salud (EpS) *“es un proceso de educación permanente que se inicia en los primeros años de la infancia, orientado hacia el conocimiento de sí mismo en todas sus dimensiones tanto individuales como sociales, y también del ambiente que le rodea en su doble dimensión, ecológica y social, con objeto de tener una vida sana y participar en su salud colectiva”*. Entendida más como un proceso de activación y motivación más que la mera transmisión de contenidos.

La escuela tiene un papel relevante en la transmisión de aprendizajes relativos al cuidado de la salud por ello estamos convencidos de la importancia de abordar estas cuestiones con programas específicos que tomaron la educación para la salud como un eje transversal.

3.1.2.1.1.- Hábitos saludables

La alimentación saludable, la realización de actividad y ejercicio físico regularmente y un correcto descanso son condicionantes y pilares básicos de hábitos de vida saludable. Son la suma de todos ellos, desde una perspectiva global lo que otorgan al alumnado la clave para llevar un modo de vida acorde a los parámetros deseables (Shephard, 1984).

Los datos encontrados en el ítem IV.38: *La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludable*, ponen de manifiesto el *“acuerdo”* del alumnado con dicha afirmación. La comparación entre las dos mediciones nos muestra un mayor porcentaje de conformidad con dicha afirmación en junio de 2013. En esta última medición, todo el alumnado se posicionó de acuerdo, en cualquiera de sus acepciones, con dicha afirmación, así en la suma de las opciones

“positivas”, encontramos en septiembre de 2012, un valor del 95,1% y en el mismo sumatorio en junio de 2013, encontramos un valor del 100%, no posicionándose ningún alumno o alumnas en alguna de las opciones “negativas”. El análisis comparativo desde el punto de vista del género nos muestra que las chicas en ambas fechas tienen mayor consenso. Como se puede observar, prácticamente todas las alumnas están “totalmente de acuerdo” en septiembre y en junio (90,5%) ante la afirmación, mientras los chicos presentan mayor heterogeneidad en sus resultados en septiembre y en junio de 2013.

Los resultados nos indican el cumplimiento de uno de los objetivos fundamentales del programa de intervención: el conocimiento y desarrollo de hábitos de vida saludables en el alumnado, siendo de vital importancia la concienciación sobre el valor del área en el aprendizaje de los mismos.

➤ Alimentación

La alimentación dice Fuentes (2011), “en un sentido amplio, define la salud, el crecimiento y el desarrollo de las personas debiendo contener la cantidad suficiente de principios inmediatos para cubrir las necesidades fisiológicas, influenciadas por diversos factores, como es el sexo, edad, complexión física, nivel de actividad física y las características físicas de cada persona”. En el programa de intervención se presta mucha atención a este hábito en su orientación saludable, así lo manifiesta el profesor.

Trabajamos el post “Somos lo que comemos”, este título impresiona al alumnado. F. incluso dice: si comes m..., eres m.. A colación de esas palabras, le digo que si comes basura.... pues.... No esperes bienestar físico y salud.
17/05/2013, 8.5 A (2465-2467) TESH

Comenzamos a trabajar el post sobre alimentación correspondiente a esta unidad. El alumnado presta bastante atención.
21/05/2013 8.5 B (2501-2502) TESH

Queda pendiente para ver en casa el video dedicado a la alimentación saludable. Dedicamos unos minutos para conversar sobre la temática de la alimentación.
17/05/2013, 8.5 A (2723-2724) TESH

De la misma manera el alumnado muestra en su blog opiniones en las que resalta la necesidad de una alimentación saludable, como un hábito a aprender y mantener durante toda la vida.

Me parece que es adecuado mantener una dieta equilibrada. En los vídeos explican lo que hay que comer para tener salud, bienestar físico y condición física.
MCAP 4 junio, 2013 (829-831) AAF-UD8

Tiene razón si nos alimentamos bien y hacemos deporte, nuestro cuerpo estará siempre lleno de energía por eso tenemos que tener buena salud y alimentación.
DGC 12 junio, 2013 (840-841) AAF-UD8

Esta guapo lo que no tenemos que comer es mucho chocolate, bollicaos, y no mucha grasa para no estar gordo jejeje y además hay que hacer actividad física.
SVC 19 junio, 2013 (859-861) AAF-UD8

La asociación entre salud y alimentación es incuestionable, sobre todo, en niños y niñas que se encuentran en pleno desarrollo corporal y están formando su cuerpo para el futuro.

➤ **Higiene**

La higiene es un hábito saludable preventivo, idóneo para tratarlo en el área de Educación Física y a tenor de las opiniones del profesor, este hábito se ha afianzado durante el curso.

El tiempo dedicado a la vuelta a la calma se dedica a volver al centro y el aseo.
14/01/2013, 2.6 A (432-434) TESHH

El aseo y los estiramientos han sido muy tranquilos. Sigue siendo curioso observar como los chicos utilizan el aseo para refrescarse y las chicas para peinarse.
19/03/2013, 6.1 B (1229-1230) TESHH

El grupo comienza a comprender la rutina de asearse y estirar.
17/01/2013, 3.1 B (479-480) TESHH

La sesión acaba y el alumnado se desplaza tranquilamente para el aseo.
03/04/2013, 6.4 B (1510-1511) TESP

La planificación de actividades y tareas de higiene personal en el alumnado le permite hacerse responsable de la prevención y cuidado de su salud. Estos hábitos que se enseñan en el ámbito escolar deben ser afianzados en la casa por las familias, al igual que los docentes tienen que colaborar y potenciar aquellos hábitos de higiene deseables que se enseñan desde casa.

➤ **Descanso y esfuerzos adecuados**

Fuentes (2011) considera que un importantísimo hábito saludable a desarrollar en el alumnado es el descanso nocturno: *“Evitar trasnochar y acostumar a los jóvenes a madrugar y a realizar las primeras actividades de la mañana con calma (vestirse, asearse, desayunar, comprobar sus útiles escolares, comprobar su bolsa deportiva...), les conducirán a adquirir hábitos positivos de organización y actitudes de responsabilidad”*. El profesor en su diario manifiesta la necesidad de que el alumnado adquiera este hábito.

Insisto en clase en la necesidad de dormir al menos ocho o nueve horas para recuperar energías y volver al día siguiente con ganas al colegio.
17/05/2013, 8.5 A (2468-2469) TESH A

Pregunto en clase cuantas horas duermen y compruebo que algunos alumnos y alumnas se acuestan tarde, por lo que llegan cansados al colegio.
17/05/2013, 8.5 A (2465-2466) TESH A

El alumnado se muestra muy autocrítico y manifiesta que se acuesta tarde, duermen poco y se levantan cansados, por lo que en la jornada escolar tienen sueño y no rinden como podrían.

No descansamos mucho. Si me levanto con sueño.
AAM 6 junio, 2013 (901) DPO-UD9

Algunas personas, se pasan levantadas hasta tarde un día de escuela, otras duermen las horas necesarias para estar bien. A mí no me cuesta levantarme temprano, ya que no duermo las horas necesarias.
CLL 7 junio, 2013 (904-906) DPO-UD9

No descansamos todo lo que debemos por eso algunos días me levanto con sueño. Así que si siguiéramos esas normas llevaríamos una vida sana.
ACVC 9 junio, 2013 (915-916) DPO-UD9

No. La mayoría de los niños y niñas nos acostamos más tarde porque vemos la tele por la tarde... Pero no todos. Yo por ejemplo me duermo tarde por que leo jejeje.
AGS 13 junio, 2013 (923-924) DPO-UD9

El alumnado tiene claro que debe descansar para recuperar la energía y estar en óptimas condiciones, pero no lo práctica, por lo que no tiene el hábito adquirido.

Es verdad maestro porque si no dormimos no descansamos nos faltan fuerzas o energía, que descanséis jajajajaja.
LOL 7 junio, 2013 (908-909) REN-UD9

Algunas veces o casi siempre me levanto con sueño jaja, hay que dormir lo necesario para estar con energía.
AMM 11 junio, 2013 (918-919) REN-UD9

Que hay que descansar mucho, si no podríamos quedarnos sin energía.
AGS 13 junio, 2013 (925) REN-UD9

En el estudio de Fuentes (2011) realizado con alumnado adolescente de la ciudad de Jerez de la Frontera, encontró que el 20,3% de los chicos y el 23,7% de las chicas dormían menos de ocho horas diarias, el 50,2% de los chicos y el 48,6% de las chicas dormían ocho o más horas.

En la investigación de García et al. (2004) sobre trastornos del sueño, obtuvieron que, a una amplia muestra de la ciudad de Cuenca, compuesta por alumnos/as de 1º a 4º de ESO, de edades comprendidas entre los 11 y 18 años, la mayoría duerme una media cercana a las ocho horas diarias los días hábiles de semana.

3.1.2.1.2.- La actividad física orientada a la salud

La Educación para la Salud persigue promover estilos de vida saludables, buscando el compromiso del alumnado por la defensa y el cuidado del bien más preciado, la salud. Por tanto, adquiere un carácter correctivo y preventivo en la gestión de su propia salud (Perea, 2009).

El calentamiento es una de las actividades más importantes que se promueven en las sesiones de educación física con carácter preventivo y en ocasiones debe ser el mismo profesor quien asume esta parte de la sesión.

El calentamiento es realizado de forma dispar por el alumnado, algunos alumnos se lo toman en serio y lo realizan de forma progresiva y otros, lo realizan muy mal. Sin intensidad adecuada o intentando escaquearse.

El grupo me transmite la sensación de no interesarle o no comprender la importancia del calentamiento.

29/11/2012, 1.7 B (167-171) TESS

El calentamiento ha estado dirigido por mí, porque me preocupaba que se pudieran producir lesiones. He mostrado al alumnado los ejercicios que íbamos a hacer y su ejecución.

08/01/2013, 2.4 B (391-392) TESS

Para evitar lesiones, termino el calentamiento con algo más de intensidad. Se reparte el material, cada compañero y compañera coge el número de bolas que necesita, vuelve con su grupo y práctica. Pero se puede observar como ríe y practica a la vez.

22/04/2013, 7.3 A (1834-1836) TESS

La práctica diaria del calentamiento, así como la insistencia del profesor sobre su necesidad, va calando poco a poco en el alumnado, que asume esta parte de la sesión como algo necesario y de práctica personal.

Antes de comenzar hemos estado conversando sobre la importancia de la salud y los límites de cada persona. Por otro lado, la conversación ha derivado en los límites mentales de las personas. El alumnado manifestaba la sensación de cansarse mentalmente antes que físicamente.

12/06/2013, 10.4 A (3111-3114) TESS

Cada día, al igual que la fase de calentamiento, se realiza la fase de vuelta a la calma, como parte de la acción preventiva en el área. Se busca que el alumnado realice actividades que le permitan volver al estado de reposo. El profesor refleja en su diario, como el alumnado a lo largo del proceso asume como necesaria esta parte de la sesión.

Algunos alumnos/as han tomado esa rutina como parte de la sesión, demandándola e incluso, realizan ejercicios de estiramientos antes de comenzar la siguiente sesión.

14/01/2013, 2.6 A (432-434) TESP

Hoy les indico que el calentamiento es libre. Cada uno debe realizar el suyo propio. Miran unos a otros para buscar un modelo a seguir. Poco a poco, la intensidad y la concentración en la tarea de F., atrae a la mayoría del alumnado. Finalizan realizando el calentamiento propuesto por este alumno.

19/12/2012, 2.4 A (350-353) TESP

En la parte relacionada con la vuelta a calma, se presentan nuevos estiramientos. El alumnado los realiza sin gran problema ni comentario a reseñar.

26/11/2012, 1.7 A (156-1457) TESP

El alumnado por su parte, al ser interrogado en el ítem IV.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo* los resultados nos indican una clara tendencia del alumnado a estar de acuerdo con dicha afirmación en cualquiera de sus niveles, Así en la suma

de las opciones “positivas”, encontramos que en septiembre de 2012, alcanza un valor del 90,3% y en junio de 2013, esta suma obtiene un valor del 93,7%. El análisis comparativo por género nos determina que las chicas presentan valores más homogéneos en comparación con los chicos. Dichos valores se focalizan principalmente en la opción “totalmente de acuerdo”, superando el 80% de elección en ambos casos, mientras los chicos se alejan ligeramente de ese porcentaje.

El alumnado en su blog, también expresa opiniones que relacionan la actividad física con la mejora de su salud.

A mí me parece muy divertido porque hacemos deporte y es bueno para la salud.
Lorena 18 enero, 2013 (242) ASR-UD2

Me ha gustado mucho hacer este deporte, es muy divertido y es bueno para la salud.
ALC 24 enero, 2013 (265) ASR-UD2

A mi padre y a mí nos ha parecido interesante saber que el ejercicio físico ayuda un poco a que la mente trabaje mejor, muy interesante, no me lo imaginaba.
LAC 12 marzo, 2013 (536-538) JSM-UD5

Este vídeo nos ha gustado mucho porque hablan de cómo cuidarnos.
RLR 12 marzo, 2013 (520) JSM-UD5

Para tener un buen estado de salud hay que moverse. ¡Me ha gustado mucho! En mi casa hacemos mucho deporte.
MCAP 12 marzo, 2013 (534-535) FAM-UD5

Maestro yo salgo con la bicicleta los domingos con mi padre y mi hermano. Porque hacer ejercicio es bueno para la salud.
ACVC 8 junio, 2013 (781-782) TTL

A la vista de los datos, y de las opiniones del profesor y del alumnado, afirmamos que el alumnado de manera muy mayoritaria es consciente de la valía de la Educación Física para aprender a cuidar el cuerpo y, sobre todo, a saber valorarlo mejor. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la autoestima del alumnado debido a que colabora a valorar mejor su cuerpo.

3.1.2.2.- Educación Ambiental

La Educación Ambiental es el intento por promocionar valores y actitudes de respeto y defensa del medio natural (Palos-Rodríguez, 1998), trasladando un pedazo de naturaleza al aula con el objeto de incentivar las actividades de concienciación. La motivación por la práctica debe iniciar un tratamiento holístico y globalizador para todas las áreas y que se plasma en el Proyecto Educativo. En nuestro centro, actividades de Educación Ambiental se programan varias en cada curso, formando parte del Proyecto de centro y de los objetivos específicos del área, así se expone en el diario del profesor.

Me interrumpen preguntando por la actividad de la reforestación, comento que se realizará al día siguiente. Están expectantes por realizar la actividad.
15/04/2013, 7.2 A (1701-1702) TEA

Hoy nos hemos desplazado ambos cursos a un monte público cercano del centro educativo para realizar una reforestación. Esta actividad está dentro de las actividades complementarias contempladas en la programación de educación física.
La actividad ha ocupado toda la franja horario lectivo, más o menos, y ha supuesto trabajar aspectos relacionados con la EF y que no son fácilmente trabajables en las clases habituales del patio.
16/04/2013 (1727-1732) TEA

La sensación de la actividad era muy positiva. El alumnado ha participado en todo momento. Las actividades en el medio natural, suelen encontrar una motivación alta en el alumnado.
29/05/2013, 8.3 A y B (2318-2319) GDMN

Hemos organizado el trabajo para comenzar con la reforestación. Se agrupaban por amistad y comenzaban con la plantación.
16/04/2013 (1756-1757) GAMN

Profesor y alumnado consideran decisivo impulsar un cambio de valores respecto al medio natural, concediéndole al respeto y a la defensa del medio una importancia significativa.

3.1.2.3.- Educación del consumidor

La Educación del consumidor asume el papel que debe tratar la escuela en cuanto dotar al alumnado de las herramientas y mecanismos para ser responsable y cuidadoso con uno de los males extendidos de nuestra sociedad: el consumismo exacerbado. En la unidad didáctica “juego a otros juegos” planteamos actividades dónde el alumnado diseña y confecciona su propio material de juego, utilizando materiales de desecho y proceden a su reciclado y posterior utilización.

Damos comienzo a la nueva unidad didáctica, explicando que vamos a trabajar otros juegos y deportes alternativos y/o predeportivos.
18/03/2013, 6.1 A (1187-1188) TEC

Nos centramos a explicar la nueva unidad didáctica. Esta versa sobre juegos alternativos y predeportes. Al manifestarles los nombres de los juegos se sorprenden porque no los conocen.
19/03/2013, 6.1 B (1223-1225) TEC

Con los materiales reciclados, el grupo adquiere una dinámica de trabajo, están realizando bastantes pelotas y esto les mantiene entretenidos.
19/04/2013, 7.1 A (1682-1683) TEC

Gámez-Sánchez (2010) se plantea la pregunta de *¿Por qué se considera la etapa de Educación Primaria momento adecuado para abordar la educación del consumidor en la escuela?*, y realiza la siguiente respuesta: *“En primer lugar, el consumo es un hecho social que no tiene edades; en segundo lugar, porque los niños y niñas de las edades comprendidas entre los 6 y 12 años son receptores del mensaje publicitario a la vez que son actores muchas veces del mismo; en tercer lugar, son muy vulnerables al mensaje consumista; en cuarto lugar, porque*

ejercen una gran influencia en la decisión de compra del núcleo familiar, y finalmente, porque son edades adecuadas para crear hábitos de alimentación, higiene, conservación del medio ambiente..”.

3.1.2.4.- Educación para la Igualdad de los géneros

Trabajar y fomentar la igualdad de género en el aula es intentar modificar y cambiar una tradición negativa para el género femenino, mostrando la injusta sociedad patriarcal. Supone modificar una situación muy desventajosa para las chicas y tratar de mejorar la convivencia del aula.

En los primeros meses de aplicación del programa el poder realizar actividades por parejas o por grupos mixtos era un verdadero problema, de tal forma que los chicos formaban grupo con los chicos y las chicas con las chicas.

*En un momento de la clase se pide que se hagan dos filas, prácticamente, la clase se divide en chicos y chicas.
27/11/2012, 1.6 B (120-121) TEI*

*En el tiempo libre, el grupo se vuelve a dividir. Por un parte, las chicas y por otra, los chicos. Ambos juegan al fútbol pero separados.
Al ser preguntados, por qué no juegan juntos. Las chicas no quieren jugar con los chicos porque dicen que no se la pasan, y que si lo hacen, lo hacen de mala gana y para cumplir.
27/11/2012, 1.6 B (125-128) TEI*

*Al pedir la realización de parejas para los ejercicios, supone que algunos chicos tienen que compartir con algunas chicas. Este detalle es más problemático en este grupo, más si cabe en comparación con la problemática de compartir parejas con el compañero/a discriminado habitualmente por el grupo. Algunos chicos o chicas, prefieren formar parte con el chico o la chica discriminada en las actividades de educación física, en detrimento de formar pareja con un compañero/a del sexo opuesto.
18/12/2012, 2.3 B (331-336) TEI*

La insistencia del docente por trabajar la cohesión del grupo, plantear actividades donde la organización se presta a desarrollar la coeducación y algunas otras estrategias de interés, hacen que poco a poco el alumnado comience a centrarse mucho más en lo que hace, que con quién lo hace, formándose parejas y grupos mixtos.

*Al principio, tanto chicos como chicas no comparten parejas mixtas, buscan a un compañero de su mismo sexo. Poco a poco olvidan ese detalle y entran en la dinámica del juego.
14/02/2013, 4.1 B (794-797) TEI*

*Cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) TEI*

El alumnado parece disfrutar bastante jugando como colectivo, hacen pequeñas estrategias de equipo cambiándose la chaqueta para que los confundan durante el juego. Chicos y chicas juegan juntos sin importar su nivel ni capacidades físicas.

*Al finalizar la sesión, el grupo ha subido a la clase comentando sus hazañas con los compañeros y compañeras.
19/02/2013, 4.2 B (851-855) TEI*

*Algo muy significativo es que las chicas están jugando, cuentan para los compañeros. Son un rival a tener en cuenta. Esto no suele ocurrir en otras actividades. Están demostrando suficiente habilidad y el nivel de juego se iguala. Los chicos ven como ellas son capaces de quemar y ser piezas importantes en el devenir del juego. Por su parte, las chicas demuestran seguridad en sus acciones.
08/05/2013, 6.4 A (1459-1463) TEI*

*Las chicas han tomado el mando, una vez más, se puede observar como dirigen y organizan la actividad de cada grupo, incluso, increpan a los chicos que no colaboran. Se les nota más motivadas en las tareas que sus propios compañeros.
28/05/2013, 9.3 B (2764-2766) TEI*

Para mejorar la convivencia en torno al concepto de igualdad de género, es interesante plantear actividades donde el alumnado desarrolle aspectos y valores como el diálogo, la cooperación, la comprensión, el respeto, la tolerancia y, sobre todo, le permita reflexionar sobre la importancia de colaborar con todos y todas las compañeros y compañeras en clase. El alumnado en su blog realiza manifestaciones en las queda claro que tiene asumido el valor de la igualdad.

*Sí, porque todos los compañeros pueden probar a jugar.
MCAP 11 de abril, 2013 (606) JTO-UD6*

*Porque todos somos iguales y podemos practicar estos juegos al estar adaptados a todos.
SER 11 de abril, 2013 (621-622) JTO-UD6*

*Sí, porque si yo puedo todos pueden.
FJUL 11 de abril, 2013 (634) JTO-UD6*

*Creo que cualquiera puede jugar, ya que no hace falta ninguna habilidad "especial" (resistencia, fuerza, elasticidad, etc.).
AAM 11 de abril, 2013 (656-657) JTO-UD6*

*Sí, porque hay que respetar a los compañeros y jugar con todos sin discriminación.
MCAP 11 de abril, 2013 (608-609) JVA-UD6*

La Educación Física es un entorno idóneo para tratar aspectos de desigualdad de género, desde una perspectiva lúdica y con la finalidad de superar prejuicios y roles resultante de una cultura patriarcal e injusta hacia el género femenino.

3.1.3.- Influencia del programa de intervención en la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado

La integración de todos los tipos de conocimiento que se promueven en la enseñanza por competencias (*saber, saber hacer y saber ser*) no debe ser algo aislado sino que la integración requiere la congruencia de todos ellos en un único aspecto que englobe el carácter de cada uno. El conocimiento conceptual y teórico esconde el modo de proceder y valorar de una cultura, del sentido de desarrollo que ha llevado durante años y que ha transmitido. Por ello,

los currículos nacionales esconden las pretensiones culturales de la nación que los promueve, ya sea desde el plano más conceptual o desde la perspectiva actitudinal, la escuela transmite una educación cultural que es la suma de todos los conocimientos que la sociedad da por válidos. En ese espacio, la transmisión de valores aglutina el saber y el proceder junto al juicio evaluativo de los mismos.

Torres-Guerrero (2011) referenciando a Trilla-Bernet (1992), considera que “*existen unos valores universales que son compartidos por todos, y serían aquellos valores que, en el contexto social que se considere (sociedad, nación, comunidad), se aceptan de forma generalizada como deseables. Son valores apoyados en conceptos generales como justicia, libertad, verdad, felicidad, belleza y que desembocan en valores más utilitarios (constancia, esfuerzo, autonomía, autoestima...) y valores sociales (respeto, responsabilidad, cooperación, tolerancia...)*”.

3.1.3.1.- Amistad

La amistad es una relación afectiva entre dos o más personas, donde se ponen en juego distintos valores, una conexión especial y existe el especial interés por cultivar y mantenerla. El respeto y el compromiso son dos pilares que sustentan la amistad entre las personas. Surge en el devenir de las relaciones sociales de los seres humanos que cohabitan en un espacio común. El alumnado tiende a formar parejas y pequeños grupos por amistad, para su participación en las tareas de clase.

Para la realización de las pruebas, el alumnado prefiere salir a realizarla con su grupo de amigos/as. Me piden por favor ejecutarla junto a su pequeño grupo de clase.
10/06/2013, 10.2 A (2992-2993) VAM

El alumnado se organiza en pequeños grupos de amistad para calentar por el pasillo previamente a las pruebas. El alumnado se encuentra más cómodo cuando está con su grupo de amigos de clase.
11/06/2013, 10.2 B (3001-3003) VAM

Al pedir grupos, se colocan por amistad. En esta ocasión no intervengo en la realización de los grupos. El alumnado está muy motivado y centrado en la tarea propuesta.
07/02/2013, 3.7 B (729-731) VAM

El alumnado irá a la clase de educación física en pequeños grupos de amistad o sólo/a a lo largo del recreo. Algunos alumnos/as se sienten mejor así.
06/06/2013, 10.1 B (2966-2967) VAM

De la misma manera el alumnado manifiesta en su blog que con sus amigos y amigas lo pasa mejor y se divierte más en las clases de Educación Física.

Yo quiero más horas para poder divertirme y jugar con mis amigos.
AMC 10 junio, 2013 (559) MEF-UD5

Practicar estos juegos con los amigos es muy bueno, porque nos conocemos más y sabemos cómo juegan los otros.
SER 11 de abril, 2013 (624-624) JTO-UD6

3.1.3.2.- Afán de superación

La superación personal implica la intencionalidad de modificar nuestro modo de pensar u obrar. El proceso pretende mejorarnos personal y/o profesionalmente y posee un alto nivel motivacional en la medida que comprendemos la importancia de alcanzar nuestras metas. Implica la noción de perfeccionamiento propio e, incluso, apunta al valor de ser resiliente. Las tareas dedicadas a la valoración de la condición física tienen un nivel de motivación muy alto para el alumnado, que se esfuerza en mejorar sus rendimientos, tratando en todo momento de superarse. El profesor expresa opiniones sobre el afán de superación, como un valor importante a transmitir y adquirir en la práctica físico-deportiva.

En una misma línea, resultó también llamativo, el interés que ponían algunos miembros del grupo en la realización de las mismas. Buscando su superación personal, al contrario que otros miembros del grupo, que simplemente realizaban el ejercicio para cubrir expediente.
19/11/2012 1.5 (085-087) VSU

No es el turno de F. aún, pero se viene a observar a los compañeros/as. Incluso práctica un poco entre compañero/a y compañero/a acciones relativas a los giros para ser más rápido.
14/06/2013, 10.3 A (3039-3041) VSU

Todo el alumnado pregunta por el resultado una vez finalizada la prueba, incluso busca la marca de los amigos/as más cercanos de clase para compararse. Alguno quiere saber quién tiene la mejor marca. Otros hacen por recordar su marca inicial para poder mostrar la mejoría deseada por todos.
14/06/2013, 10.3 A (3043-3046) VSU

Estoy satisfecho por el interés mostrado por el alumnado. Quieren mejorar sus marcas y lo manifiestan. Preguntan por si marca inicial, porque quieren mejorarla. Y, sobre todo, manifiestan su capacidad para hacerlo.
13/06/2013, 10.3 B (3097-3099) VSU

Conforme van terminando los alumnos/as voy anotando los resultados de cada uno y, me manifiestan que han superado su marca inicial. Se acuerdan de la primera marca. Tenían claro su intención de superarla como mínimo.
12/06/2013, 10.4 B (3143-31459) VSU

El alumnado expresa opiniones en su blog, en las que pone de manifiesto que los límites son algo que establecen las propias personas y no hay obstáculos para el que de verdad quiere algo.

Está muy chulo .Yo me he emocionado. Es un buen ejemplo de superación.
JFCG 11 febrero, 2013 (314) ASU-UD3

Ese padre ha hecho todo lo posible por su hijo y siempre le decía que si porque estaba inválido y por esos niños ay que hacer lo que sea porque ellos se esfuerzan cada día por poder andar y tienen esperanza solo digo eso bravo por ellos.
Lorena 11 febrero, 2013 (323-325) ASU-UD3

Tanto el padre como el hijo son un ejemplo de vida, de superación, de entrega.
Nuria 11 febrero, 2013 (329) ASU-UD3

Maestro, me ha encantado que se esfuerce tanto el padre como el hijo. El padre quiere ver sonreír al hijo y al parecer, lo ha conseguido.
PGA 12 febrero, 2013 (340-341) ASU-UD3

3.1.3.3.- Autonomía

La plena autonomía del alumnado es la finalidad de todo docente que aspira a desarrollar a su alumnado de un modo integral y motivado al aprendizaje permanente. El que se dirijan de forma libre al lugar donde se va a realizar la clase, comienza a ser un avance en su autonomía y responsabilidad.

Ante los problemas conductuales que se planteaban para realizar una fila y llevar un cierto orden en clase, tomé la decisión de permitir al alumnado, una vez acabada la explicación inicial, se levantara libremente y se desplazara a la pista sin necesidad de formar fila o similar.

26/02/2013, 4.4 B (949-952) VAT

Tal y como acordamos en sesiones anteriores, el desplazamiento hacia el patio se realiza libremente, sin necesidad de formar fila, sólo se pide silencio. Esto parece que funciona, el alumnado mantiene un mejor orden.

04/03/2013, 4.4 A (913-915) VAT

Torres-Guerrero (1998), considera que “*el objetivo principal de toda pedagogía del tiempo libre es iniciar a los niños y jóvenes en un estilo de vida, en una forma personal de organizar inteligentemente su vida cotidiana. Más que de poner a su disposición una serie de actividades de tiempo libre, se trata de prepararles para el uso de la libertad, de agudizar su curiosidad, de formar su juicio crítico*”. El profesor señala que es necesario proveer al alumnado de distintas actividades para que pueda hacer uso de su autonomía con criterio.

La sensación transmitida por el grupo es la de autonomía. Puedo observar como no necesitan estar encima de ellos continuamente para indicarles las tareas para calentar, espero poder comprobar una tendencia creciente positiva en este aspecto.

15/04/2013, 7.2 A (1709-1711) VAT

Ganada la confianza del grupo, trabajan con autonomía. Pasamos a la tercera actividad. Esta supone preparar algo para mostrarlo al gran grupo, están motivados.

20/05/2013, 9.1 A (2561-2562) VAT

El alumnado manifiesta en su blog las actividades que realiza fuera del centro escolar, en solitario o en compañía de otros, de manera organizada en equipos o grupos deportivos, o de manera libre.

Yo hago más de 30 minutos. Yo no necesito mejorar más porque hago mucho deporte.

GHN 8 mayo, 2013 (737) PTL-UD7

Yo no hago 30 min, yo hago más porque tengo natación dos días y voy a andar todos los días una hora y media.

LAC 8 mayo, 2013 (761-762) PTL-UD7

Yo al día hago más o menos hago 30 minutos de ejercicio, por mi cuenta.

PGA 8 mayo, 2013 (766-767) PTL-UD7

La mayoría de los fines de semana voy con mis primas a pasear con la bici o con los patines.

AGS 8 mayo, 2013 (757-759) TTL-UD7

Yo ando, juego al fútbol y paseo con la bicicleta.
SEB 8 mayo, 2013 (769) TTL-UD7

Maestro yo salgo con la bicicleta los domingos con mi padre y mi hermano. Porque hacer ejercicio es bueno para la salud.
ACVC 8 junio, 2013 (781-782) TTL

En los scouts siempre hacen muchas caminatas y excursiones y yo me apunto a todas, porque me gusta ir y andar. Así que yo creo que vida activa si tengo.
MAM 6 mayo, 2013 (724-725) TTL-UD7

El deporte que más suelo hacer es ir en bici. A veces suelo practicar otros deportes pero más bien en tiempo libre.
CLL 6 mayo, 2013 (734-735) TTL-UD7

Yo hago gimnasia rítmica tres horas por semana, también voy a andar y corro.
ALC 8 mayo, 2013 (749) TTL-UD7

Nos identificamos con la propuesta formulada por Torres-Guerrero (1998), en el II Congreso de “Educación Física y Deporte Escolar”, cuando manifiesta que un objetivo nuclear de la Educación Física en las etapas de formación, debería ser: *“Conseguir la plena autonomía de los participantes en el proceso, en cuanto a planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro”*.

La preocupación de nuestro programa de intervención se ha orientado en el logro de la autonomía en la organización y gestión del alumnado en el aula para que se convierta en un hábito trasladable a su tiempo libre y de ocio y que contribuya a crear hábitos de vida saludables originados desde la propia motivación.

3.1.3.4.- Compañerismo

Ser compañero/a implica el deseo de ayudar y colaborar por encima de cuestiones personales. Representa la tolerancia y el respeto por la diversidad del grupo de iguales. En el deporte, adquiere un papel esencial porque es la base de la práctica deportiva y permite al alumnado comprender la fortaleza de la unión de las personas. Así, las actividades colectivas desarrolladas por el alumnado ha sido un espacio muy interesante para vivenciar lo descrito, como manifiesta el docente en su diario.

Estoy satisfecho, valoran el trabajo de sus compañeros/as y han practicado los ejercicios, participando y motivando al compañero/a.
18/12/2012, 2.3 B (339-340) VCC

Una vez finalizada la ardua tarea de mostrarlo, el grupo comienza a jugar con gran intensidad. Se puede observar más unión entre los compañeros y las compañeras, en comparación con otras actividades.
19/02/2013, 4.2 B (848-850) VCC

A lo largo de toda la actividad, no ha habido ninguna incidencia de ningún tipo. Es habitual en clase, que algún alumno/a se queje del comportamiento de otro, pero en esta ocasión ha habido una ausencia de problemas. El grupo clase de sexto ha interactuado con normalidad tanto con sus compañeros/as como con el alumnado de infantil.
04/03/2013, 4.4 A (928-932) VCC

Arnold (1991) indica que los factores afectivos resultan muy influyentes en el aprendizaje. La amistad y el compañerismo son dos de ellos, incluso de los más relevantes (Torres-Campos, 2008).

3.1.3.5.- Cooperación / Colaboración

Aunque ambas nociones están cercanas semánticamente, cooperar presenta una meta común entre las personas que realizan una determinada acción y colaborar no implica necesariamente tener una meta final. En los dos casos, el valor del compañerismo está muy presente e implica otros como el respeto y la tolerancia.

En los juegos y deportes colectivos, la cooperación y colaboración son valores esenciales para conseguir el éxito en la tarea o el objetivo propuesto. El profesor considera a la cooperación en las actividades colectiva, como un aspecto fundamental para poder realizar una buena práctica.

Si la lluvia cesara jugaríamos a Bote- botella para potenciar la transmisión de la actividad a su vida diaria. Esta actividad promueve en el alumnado valores de cooperación, trabajo colaborativo y, sobre todo, actividades lúdicas no competitivas. Estos aspectos mejoran el comportamiento del alumnado en estas clases. Desde que estamos trabajando juegos populares no se producen incidentes, ni el alumnado es excluido como en otras actividades lúdicas del currículum de educación física.
21/02/2013, 4.3 B (892-897) VCO

Por último, realizan un ejercicio cooperativo consistente en dejar una pica en el suelo entre todos sin que caiga al suelo rápidamente y parten sujetándola todos con los brazos en alto. Curiosamente, aquellos grupos donde estaban los alumnos/as más habilidosos no fueron capaces de realizarlo correctamente. Fueron los grupos donde el alumnado es considerado peor a nivel motriz por los compañeros, quienes fueron capaces de realizar la tarea bien y con premura.
15/03/2013 5.3 A (1114-1119) VCO

Torres-Guerrero (2002) entiende que la solidaridad como expresión de la cooperación en las actividades físico-deportivas posee una transferencia muy positiva a la vida cotidiana.

Pasamos a la tercera actividad, cooperativa por parejas. Aunque el ejercicio puede tener un carácter competitivo, el alumnado pasa de ella y se dedica a jugar. Se percibe el buen rollo entre los compañeros/as, no se molestan entre ellos a pesar de estar en un espacio reducido, no tiran la pelota del compañero sino que la pasan cuando se cruza en su espacio de juego.
09/05/2013, 8.1 A y B (2133-2137) VCO

Todos han propuesto una actividad cooperativa, con el objetivo de mantener el volante o la pelota el mayor tiempo posible en el aire. También manifiestan su preferencia por la pelota de tenis porque bota. Imagino que eso contribuye a la continuidad del juego.
05/04/2013, 6.3 A (1357-1359) VCO

El alumnado practica libremente, prefiere cooperar a competir. La sensación que transmite el grupo es de estar concentrados en la tarea y trabajando.
10/05/2013, 8.2 A (2211-2212) VCO

Las distintas actividades físico-deportivas que plantea el docente muestran al alumnado comportamientos y actitudes donde experimentar situaciones de respecto, cooperación-oposición, compañerismo, juego limpio, colaboración y deportividad, entre otras. Son el reflejo de las virtudes de la práctica deportiva y de actividad física.

No compiten, sólo cooperan. Observo como el alumnado intenta mantener continuidad en el juego. Resulta muy curioso como huyen del sol, todos intentan estar en la sombra proyectada del edificio sobre la pista. Es un espacio pequeño y están muy ajustados, pero no supone un problema. Se autorregulan para entrar todos.
14/05/2013, 8.2 B (2251-2254) VCO

La dinámica de la clase cambia por completo. En la tarea anterior, más cooperativa, los compañeros colaboran y no se percibe una actitud negativa: alumnos que no quieren jugar o alumnos que se ríen de otros.
28/05/2013, 9.3 B (2786-2788) VCO

A pesar de las dificultades iniciales para conseguir que el alumnado construya relaciones de igualdad y cooperación, a lo largo del programa de intervención evidenciamos, de manera lenta pero consecutiva, el alumnado aprende a compartir y cooperar y a valorar el trabajo de los demás y comprender que la cooperación es mejor que la individualización. En este sentido encontramos opiniones en el blog digital del alumnado.

Sí, porque si no, no podríamos hacer actividades juntos y nos pelearíamos, tiene que haber respeto y tampoco se puede jugar sin colaboración, sin cooperación y socialización, como dice el maestro.
Jennifer López 11 de abril, 2013 (645-647) JVA-UD6

Si es necesario para poner en "juego" como dice los valores trabajados en la clase de Educación Física, ya que nosotros ponemos las reglas y así trabajamos el respeto y la colaboración.
AAM 11 de abril, 2013 (656-658) JVA-UD6

Sí, porque para hacer un deporte tienes que tenerle respeto al que te lo enseña, porque gracias a él puedes aprender ese bonito deporte.
JFCG 6 de mayo, 2013 (675-676) JVA-UD6

3.1.3.6.- Creatividad

El desarrollo de la creatividad en la etapa de Educación Primaria del alumnado requiere conocer la naturaleza de la misma y los elementos que la componen, porque así se podrá identificar qué características tiene un producto creativo (Marzano, 1997). La creatividad puede ser entendida como resultado de una acción o incluso, como el proceso de acción (Goñi, 2000) pero debe ser atendida por la escuela, porque todo el mundo la tiene. Los chicos y chicas en edad escolar tienen un alto grado potencial de creatividad, si no planteamos actividades para su desarrollo es probable que sólo se manifieste en unos pocos, aquellos que han recibido estímulos apropiados del exterior del colegio.

Dentro de las propuestas metodológicas llevadas a cabo en el programa de intervención, y en concreto en el ámbito de los estilos de enseñanza, el alumnado debe crear su propia solución desde las distintas que se le facilitan o conoce como válidas. Necesita experimentar con la actividad motora, encontrar su propio proceso de ensayo y error que le conduzca al éxito, abandonando lo tradicional por una propuesta más abierta, comprensiva y que permita la participación a todo el alumnado. En ese sentido la creatividad en Educación Física significa según Martínez-Rodríguez (2003) “una postura vital ante la vida, experimentar, salir al encuentro de lo nuevo, ensanchar las relaciones mutuas, abandonar los caminos trillados y seguros, y sobre todo tensión, ya que incluye libertad y limitaciones”. El profesor expone en su diario diferentes episodios donde se pretende el desarrollo de la creatividad en su alumnado.

*Una vez finalizadas las posiciones básicas tanto individuales como por parejas, las propuestas con varios compañeros/as han gustado, incluso han propuesto diferentes. Dando rienda a su creatividad.
15/01/2013, 2.6 B (453-455) VCR*

*Continuamos con la organización del mural de juego y la propuesta del nombre del juego inventado. El alumnado muestra sus propuestas creativas.
15/03/2013 5.3 A (1098-1099) VCR*

*A medida que avanza la sesión, algunos chicos comienzan a hacer otros tipos de lanzamientos, sobre todo, a larga distancia. Pasando de lo estipulado. Las chicas siguen practicando. Avanzan en su creatividad.
17/04/2013 7.2 B 1788 (2070-2072) VCR*

*El grupo prefiere representar anuncios, en detrimento de las películas. Preguntan si pueden utilizar material y les digo que sí. Esto supone un soplo de creatividad. El alumnado entra en la sala de material para coger material y se pone a jugar con él.
20/05/2013, 9.1 A (2564-2566) VCR*

Consideramos que Educación Física debe fomentar actividades donde se promueva la creatividad entre el alumnado, principalmente, porque es un espacio muy significativo para ello y porque es la esencia del desarrollo humano a lo largo de la vida. La búsqueda de soluciones “distintas” e innovadoras ante cuestiones motoras en clase, permite al alumnado desarrollar un pensamiento divergente que le conducirá a conseguir resultados satisfactorios en las tareas.

3.1.3.7.- Diversión / Alegría

El alumnado se divierte practicando actividad física-deportiva en clase, le permite desarrollar las Competencias Básicas así como los objetivos planteados de un modo lúdico. En el proceso de aprendizaje de las propuestas motrices, alcanza mayor autonomía y favorece a encontrar su espacio en el grupo de iguales.

Así, en el ítem II.9: *Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico*, encontramos que en los datos globales de septiembre (chicos y chicas) la opción “totalmente de acuerdo” significa el 87,8%, subiendo este valor al 90,2% en junio. Analizados los datos por género encontramos que los chicos en la opción “totalmente de acuerdo” en septiembre la

elegían en un 85% y las chicas en un 90,5%, porcentajes que se elevan en chicas en junio (95,2%) y se mantienen en chicos (85%). De manera global, las chicas disfrutaban de aquellas actividades relacionadas con el ejercicio físico en mayor medida que los chicos, aunque con diferencias escasas. Comprobamos también como en el blog del alumnado se expresan opiniones que corroboran los datos encontrados en este ítem.

Me ha parecido muy interesante y muy divertido es muy chulo el blog.
DGC 16 junio, 2013 (1007) VBL-UD10

Pues a mí me gusta. No había visto estas prácticas que son nuevas para mí. Son muy creativas.
FJUL 24 enero, 2013 (205-206) MNV-UD2

Maestro ahora me queda claro, que lo importante no es ganar sino participar. Ganar solo lo hace uno, pero el resto disfruta participando.
MAM 12 de febrero, 2013 (377-378) PAR-UD3

Las actividades que hemos hecho en clase son muy divertidas, cada vez hemos ido mejorando más.
MCAP 17 junio, 2013 (1038-1040) VBL-UD10

Me ha gustado mucho este curso, ha sido el mejor, me he divertido mucho este año.
FA 19 junio, 2013 (1051) VEF-UD10

Todas las actividades de Educación Física han sido muy divertidas y el dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto, la autoestima, etc.....
AGS 19 junio, 2013 (1054-1055) VEF-UD10

El docente comprende la importancia de acercar al alumnado a la práctica de actividad física desde el enfoque del juego, aunque esto conlleve modificar algunos elementos de la planificación porque el objetivo primordial es motivar hacia la práctica. El objetivo del juego no es el juego en sí, sino que lo realiza por diversión y así reflexiona Torres-Guerrero (2015) *“El niño o el adulto que juega, lo hace para divertirse, para abstraerse del aburrimiento, o bien a determinadas presiones: no juega únicamente para jugar”*.

A medida que el resto de compañeros/as han empezado a jugar y divertirse, estos alumnos indecisos han participado en la actividad.
08/01/2013, 2.4 B (384-385) VDI

Durante el ejercicio de los “Pescadores de balones”, el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.
31/01/2013, 3.4 B (603-606) VDI

Por último, cambiamos a jugar a Bote-botella con todo el grupo. Este juego es muy conocido en el pueblo y el alumnado está muy motivado hacia la tarea. Olvidan las diferencias de sexo y de amistad, para jugar juntos. Se puede observar como interaccionan todos juntos sin importar nada más que divertirse.
14/02/2013, 4.1 B (804-807) VDI

Se han divertido bastante, manifestando en multitud de ocasiones el deseo por repetir la experiencia.
07-03-2013, 5.2 B (1089-1092) VDI

Pasamos a jugar por parejas. Se divierten. A medida que aparece la competición se pueden ver algunos problemas por la interpretación de las reglas. Pero no tienen mucha importancia. Sólo quieren divertirse y no suelen entrar al juego de esos problemas.
17/06/2013, 10.5 (3172-3174) VDI

Consideramos que las actividades físico- deportivas que proyectemos en nuestra aula tiene que tener “*un alto componente recreativo*” (Torres-Guerrero, 2005) con el objeto de proporcionar elementos placenteros que aseguren la continuidad en la misma.

3.1.3.8.- Esfuerzo

Esforzarse por una tarea permite al alumnado adquirir el compromiso y la fuerza de voluntad para alcanzarla y servirá de modelo en sucesivas situaciones similares. Es una estrategia que le acerca a la plena autonomía en su aprendizaje.

El esfuerzo por tanto, se enfrenta a la pereza, como elemento negativo que impide una participación activa en las actividades propuestas, así al plantearle al alumnado el Ítem II.12: *Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico*, en septiembre de 2012 el 80% de las chicas y el 90% de los chicos mostraba su desacuerdo con la afirmación que se les planteaba, eligiendo las opciones “*negativas*”, de esta manera la gran mayoría de las elecciones se agrupan en la opción “*nada de acuerdo*” con el 71,4% de las chicas y el 85 % de los chicos. En la segunda valoración, una vez finalizada la intervención programada, la opción “*nada de acuerdo*” vuelve a ascender en las chicas hasta el 85,7% y baja en los chicos al 60%. En los chicos el 15% de las elecciones se divide equitativamente entre los valores que muestra acuerdo. Al finalizar la intervención con los alumnos/as es destacable que sus efectos han sido más positivos en las chicas que en los chicos, ya que ellas dicen ser menos perezosas a la hora de hacer ejercicio que los chicos.

El alumnado tiene claro que para conseguir los objetivos que cada persona se propone es necesario esforzarse por conseguir lo que se quiere.

Es una historia muy especial y bonita porque da una lección de la vida que hay que comprender, que hay que ser constante en lo que se quiere.
JFCG 7 noviembre, 2012 (057-058) ESF-UD1

Que hizo muy bien en entrenar. Si porque no le hizo caso a su entrenador y continuó esforzándose.
NRG 6 noviembre, 2012 (005-006) ESF-UD1

Pienso que está muy bien que entrenara el mismo para demostrarle a su entrenador del cole que era el mejor, el más alto y el mejor en baloncesto.
Jennifer López 7 noviembre, 2012 (45-047) ESF-UD1

¡¡Me encanta!! Sí, porque el maestro se creía que no servía para nada y no tenía razón ninguna, porque se esforzó mucho y lo consiguió.
AAL 7 noviembre, 2012 (052-053) ESF-UD1

*Fue muy constante y trabajador porque no le hizo caso a su entrenador.
L.L.M 6 noviembre, 2012 (003) ESF-UD1*

El valor del esfuerzo permite conocer mejor las posibilidades y las limitaciones del alumnado, y permite el progreso en el aprendizaje, así lo entiende el profesor.

*El efecto del video permite hablar sobre la importancia de creer en uno mismo y de sus propias posibilidades. Siempre desde el realismo pero con una actitud positiva hacia nuestras posibilidades. Creo que este momento ha sido significativo para ellos. Algunos alumnos me comentan su intención de ser futbolistas profesionales y piensan estar intentándolo hasta conseguirlo.
07/02/2013, 3.7 B (717-721) VES*

*Al terminar la sesión, conversamos sobre la capacidad de cada uno y cómo poco a poco, han conseguido alcanzar el objetivo propuesto: desde el esfuerzo.
26/04/2013, 7.4 A (1901-1902) VES*

La constancia es el elemento que determina al esfuerzo en la práctica de actividad-física, Torres-Guerrero (2005) lo entiende, en el área de Educación Física, como “a la firmeza y perseverancia del alumno en la resolución y en los propósitos que pretende alcanzar; la constancia es un valor que hace que la persona que lo tenga ponga de manifiesto el trabajo en otras actitudes y valores”. Así, las actividades propuestas han permitido al alumnado un espacio de esfuerzo, superación personal y de valoración de sus limitaciones.

*Pasamos al segundo video, éste corresponde a un ejercicio del circo del sol. Esto nos lleva a comentar la necesidad del esfuerzo y la dedicación necesaria para lograr realizar coreografía como la propuesta por el Circo del Sol.
29/04/2013, 7.5 A (1944-1946) VES*

*R. lo intenta por primera vez. Quiere hacerlo, pero no sabe y me pide ayuda. Nos ponemos a intentarlo por partes. Se motiva, aunque está lejano aún de conseguirlo. Le indico que va a necesitar algo de práctica.
06/05/2013, 7.6 A (2027-2029) VES*

*Al finalizar, me han mirado preguntando ¿qué tal ha ido? Esperaban mi respuesta como si se tratara de la opinión de alguien significativo. Ha estado bien. Se esfuerzan. He intentado darles algunas ideas para mejorar su sincronización. Se lo han tomado bien.
31/05/2013, 9.3 A (2726-2727) VES*

Debemos transmitir al alumnado el valor del esfuerzo desde la conquista de sus retos y objetivos personales, fomentando estrategias como la constancia y reflexionando sobre la fuerza de voluntad necesaria para alcanzar las metas propuestas con humildad y trabajo diario.

3.1.3.9.- Respeto

3.1.3.9.1.- Respeto a las normas que organizan la convivencia

Torres-Campos (2008) concluye, desde su estudio, que el respeto es la base de toda convivencia en sociedad. Esta máxima, tan acuñada desde multitud de ámbitos educativos y sociales, es clave para el devenir diario en clase de Educación Física. Las normas y leyes que se

reflexionan y se debaten en clase rigen la interacción entre los compañeros y compañeras y determinan el éxito, en muchas ocasiones, de la planificación. El respeto a las normas es fundamental para garantizar un nivel óptimo de convivencia en clase, así lo expresa el docente.

*Conversamos sobre este aspecto. La necesidad de la reglamentación y su función. El alumnado comprende su función pero llegada la intensidad de la actividad, pierden la noción para volver a intentar valerse de la interpretación de la norma.
19/12/2012, 2.4 A (362-364) VRE*

*Los problemas que se plantean en esta ocasión son dispersos y en todas las ocasiones son por la falta de conocimiento o por la interpretación de los mismos. El alumnado tiende a ser muy exigente cuando las reglas les benefician, y por el contrario, suele ser poco exigente cuando es en contra. Tiene dos raseras de medir.
08/03/2013, 5.1 A (985-988) VRE*

La escuela como espacio para educar la convivencia debe marcar un modelo de actuación en base a unas normas acordadas y que promuevan el entendimiento entre el alumnado y el profesorado, así coincidimos con Medina-López (2004), cuando manifiesta que la clase, en su afán por potenciar la convivencia de un grupo conflictivo de chicos y chicas en Educación Física, señala que “*un lugar donde se pretende educar la convivencia resulta imprescindible la concreción de normas y reglas que sean el referente donde todos y todas pueden ejercer su libertad y su responsabilidad*”.

*Les pido que se organicen y propongan las reglas propias para jugar. La disposición en el porche es muy ordenada, como si los hubiera colocado yo. Comienzan a practicar, se ríen, se divierten, no se plantean problemas, ni cuando se cruzan los volantes.
05/04/2013, 6.3 A (1353-1355) VRE*

*El grupo respetó todas las reglas, algo muy sorprendente y grato. Se implicaron en la tarea de tal modo, que cuando finalizó la sesión el alumnado tenía la sensación de haber pasado el tiempo muy rápido.
15/02/2013, 4.1 A (780-782) VRE*

*La última sesión tiene proyectado un gran partido con la participación de todos. Es importante para poder medir el logro de los objetivos propuestos en la unidad didáctica. Por una parte, la iniciación deportiva y el desarrollo de las habilidades es una parte importante, pero también lo es, la consecución de objetivos actitudinales relacionados con el “fair play” y el respeto.
12/02/2013, 3.8 B (750-754) VRE*

3.1.3.9.2.- Respeto a las personas

La finalidad del área de Educación Física, en otras, pretende alcanzar en el alumnado un nivel de compromiso colectivo óptimo que le permita la interacción con otros compañeros/as desde el respeto hacia su práctica y a la propia. Supone respetar las distintas opiniones, creencias y valoraciones de sus iguales, así como la propia práctica de clase. Aceptar como propios, valores de tolerancia a la diversidad del aula y aceptar el diálogo como el medio de resolución de conflictos.

Cuando le planteamos al alumnado el Ítem II.13: *Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico*, encontramos que en septiembre, en las opciones que indican algún grado de acuerdo sumaban un 46,4% y en junio en estas mismas opciones la suma supone un 45,3%. En cuanto a las opciones implican estar de acuerdo, comprobamos como hay una disminución importante en la opción *“nada de acuerdo”* pasando del 26,8% al 22%. En el análisis por género encontramos que en la suma de las opciones que muestran desacuerdo las chicas en septiembre en el sumatorio obtienen un valor del 61,9%, mientras los chicos obtienen un valor del 45%. En junio las chicas aumentan el porcentaje de desacuerdo llegando a un 71,4%, mientras los chicos lo hacen en un 35%. A la hora de compararse con los iguales, los chicos muestran una mejor valoración de sí mismos en relación al ejercicio físico tanto antes como después de la intervención, siendo algo mayor en junio. Con las chicas ocurre lo contrario, creen más que los chicos que sus amigos/as son mejores que ellas en relación al ejercicio físico y esta opinión se incrementa en junio de 2013, una vez finalizado el programa. Estas diferencias por género son significativas en el test de Chi-cuadrado, en junio con un valor de $p=0,048$.

El alumnado manifiesta en su blog opiniones donde ponen de manifiesto el valor del respeto a las personas, para el normal desarrollo de la convivencia.

Sí, porque hay que respetar a los compañeros y jugar con todos sin discriminación.
MCAP 11 de abril, 2013 (608-609) JVA-UD6

Sí, porque si no, no podríamos jugar juntos.
BJOO 11 de abril, 2013 (626) JVA-UD6

Pienso que el respeto, la colaboración, la cooperación y la socialización son necesarios durante la práctica de los juegos y en la vida en general.
ACVC 12 de mayo, 2013 (686-687) JVA-UD6

El respeto a las personas es, también, hacia el desempeño de los mismos. En ese sentido, el docente tiene que hacer comprender y sentir al alumnado, lo gratificante de ser respetuoso, en general, con los compañeros y compañeras de clase. Para ello las acciones de juego son elementos insustituibles para el desarrollo del valor respeto.

En cierto modo, empiezo a observar que cuando el grupo trabaja en clase con los compañeros afines, los “roces” disminuyen. Son capaces de ceder y muestran más respeto por sus compañeros. Pero cuando tienen que trabajar con compañeros no habituales, muestran menos transigencia y al mínimo problema, se quejan.
05/02/2013, 3.6 B (686-689) VRE

Aunque todos han hecho la ficha, al repasar el trabajo, se puede observar como una parte han hecho el trabajo “chequeando” y otros lo han trabajado más. Al comenzar a trabajar la ficha el alumnado se interesa por el trabajo de la misma y se convierte en un espacio de reflexión sobre el valor respeto. El trabajo de reflexión nos conduce a proponer la realización de un cartel sobre respeto en educación física.
01/02/2013, 3.5 A (609-614) VRE

Aproveché para trabajar la primera ficha de respeto y el grupo estuvo muy participativo. Aportando muchas ideas sobre qué es respeto y cómo podemos mejorar como personas. Aunque el tiempo invertido en esta tarea fue maravilloso, el alumnado estuvo muy participativo y mostró interés. Tengo la sensación de que llueve en el desierto y aún queda por trabajar mucho.

07/02/2013, 3.6 A (655-659) VRE

La sesión de hoy ha comenzado con la puesta en común de la primera ficha sobre respeto que se trabaja en esta unidad. El grupo ha estado atendiendo y han mostrado interés por el tema que estábamos trabajando. Las propuestas del alumnado han sido muy buenas y han permitido mantener una rica y fluida conversación sobre el respeto.

05/02/2013, 3.6 B (667-670) VRE

3.1.3.10.- Responsabilidad

Ser responsable es evidenciar el crecimiento madurativo de una persona, considerándola preparada para la realización de una tarea concreta donde pueda tomar sus propias decisiones (Collado-Fernández, 2005). La conducta poco respetuosa del alumnado en clase, evidencia la falta de responsabilidad del mismo. En el momento que muestra una conducta más responsable en clase, evidencia un mejor desarrollo madurativo y así lo entiende el docente.

El alumnado se muestra receptivo al trabajo de baloncesto, se implica y realiza los ejercicios con intensidad. Y sobre todo, percibo que interaccionan todos con todos. Durante el ejercicio de los "Pescadores de balones", el alumnado interaccionaba por todo el espacio, jugando unos con otros y habían olvidado las pequeñas diferencias que ellos se crean para relacionarse. Al fijarme en las caras del alumnado, veía felicidad y diversión. Al observar este aspecto, decidí aumentar el tiempo de juego y el alumnado lo agradeció.

31/01/2013, 3.4 B (602-607) VRS

La sesión comienza charlando sobre la información recibida tras el repaso de los dossiers en Semana Santa. Les indico el poco trabajo que han realizado algunos, y lo bien que han trabajado otros. Les señalo la importancia de expresar sus opiniones, siendo estas la respuesta correcta.

05/04/2013, 6.3 A (1339-1340) VRS

La responsabilidad es hacia todos y sobre ti mismo, porque comienza desde la persona para que se proyecte en la relación con los demás. Ser responsable es tener el compromiso por asumir los propios actos y, a su vez, hacerlos de acuerdo a unos principios (positivos) propios del individuo.

Como está lloviendo, les emplazo a vernos en el porche. Sorprendentemente, no hacen la fila y no esperan a que les indique el permiso para salir, sino van saliendo poco a poco, charlando con sus amigos de clase. Conforme bajo con ellos, tengo la sensación de tranquilidad y aunque están conversando, lo hacen con su compañero/a de su lado.

02/04/2013, 6.3 B (1384-1387) VRS

Durante el juego, el alumnado interacciona bien, sin necesidad de árbitro. Suelen asumir cuando les toca la pelota y se van a la zona de quemados, están responsabilizados de lo que hay que hacer.

04/04/2013, 6.6 B (1607-1609) VRS

A lo largo de la lectura el alumnado identifica los indicadores, reconocer que no hace esas indicaciones en su vida diaria. Esto supone un momento de complicidad entre ellos y yo, nos reímos comentando lo que ocurre en casa, cuando no hacemos nuestras obligaciones y no somos responsables. En el fondo, tengo la sensación que ellos llegan a interiorizar el mensaje.

14/05/2013, 8.2 B (2236-2240) VRS

3.1.3.11.- Socialización

La etapa escolar, en cuanto a la socialización del alumnado, está sometida al efecto socializador de los docentes. Por ello, debe promover un espacio para la integración y socialización del alumnado (Marín, 2007). En ese sentido, Dubet y Martucelli (1999) indican que, *“conocer lo moralmente adecuado y actuar según estos cánones, pueden facilitar esta socialización y es ahí en el que el papel del profesorado cobra vida”*. Por tanto, el docente debe desarrollar normas de conducta y comportamiento positivas que faciliten la plena integración de su alumnado.

Comenzamos con la explicación de la ficha de socialización. Francisco se ofrece para leer. Con el alumnado pendiente de mi explicación, les muestro el significado de socialización. La lectura de los indicadores sobre lo que es socialización en la vida diaria y en la clase de educación física, trae unas sonrisas a la clase. El alumnado identifica las situaciones planteadas, saben que no las hacen y lo reconocen. Esto me plantea una cuestión sobre este detalle: Si saben lo que está bien y mal, porque no hacen el esfuerzo por intentar poner en práctica lo aprendido.

12/04/2013, 6.7 A (1623-1629) VSO

Volvemos a los indicadores sobre socialización y A. reconoce que el grupo dominante de las chicas no se socializa, y que además, discrimina. Todo el alumnado está de acuerdo, las chicas se ríen. Comienzan a tomar conciencia del problema.

12/04/2013, 6.7 A (1634-1636) VSO

La escuela es un importante agente socializador del alumnado y le establece un espacio de interacción con su grupo de iguales. Cumple la función transmisora de la cultura de la sociedad y pretende preparar al alumnado para su futura inserción en la misma. En ese sentido, Cabrera (2006) indica que *“la sociedad actual nos ofrece una institución de carácter social, la escuela, cuyo fundamento se halla en la consideración social del fenómeno educativo. El legado cultural se va transmitiendo de las generaciones adultas a las generaciones más jóvenes”*.

Las actividades lúdicas deportivas propuestas en la sesión nos proporcionan un espacio de trabajo para desarrollar la convivencia entre el alumnado. En algunos momentos, la convivencia no es todo lo buena que cabe de esperar, pero son necesarios estos momentos para trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia en clase.

21-24/01/2012 3.2 A- 3.2 B (5820-5823) CSDC

Cooperar y convivir son dos acciones que van de la mano en las clases de educación física, donde en su mayoría, las actividades son grupales y se muestran como el espacio para trabajar temas transversales tan importantes como la educación para la ciudadanía.

21-24/01/2012 3.2 A- 3.2B (5825-5827) CSDC

La socialización es el resultado de comprender el modo de actuar, dentro o en, un determinado contexto (Vásquez y Martínez, 1996). Ello es susceptible de ser aprendido y debe ser obligación de la escuela (Marín, 2007).

Resumiendo diremos que:

- Las clases de Educación Física suponen un espacio para aumentar el léxico específico del área, se aprende terminología relativa a actividad física, aspectos del deporte, sobre anatomía corporal, etc... que contribuyen a la mejora de esta competencia
- La competencia matemática está presente en las actividades donde el alumnado utiliza la numeración y el cálculo para la resolución de la misma. Las tareas y actividades de control de la frecuencia cardíaca y respiratoria, procesos de deducción e inducción, mediciones de distancia, peso o altura, estimaciones de distancias y cómputo de porcentajes.
- La Educación Física contribuye a la adquisición y mejora de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, favoreciendo el desarrollo de la conciencia medioambiental, del cuidado y defensa del medio natural, asumiendo la puesta en marcha de valores de respeto y compromiso con el entorno. Al igual, pone en liza el cuerpo y sus posibilidades en la interacción con el medio, mejorando la percepción de éste.
- La competencia digital se desarrolla en el área mediante la búsqueda, el procesamiento, análisis y gestión de la información necesaria para resolver una tarea. En los distintos lenguajes y soportes existentes y promoviendo el aprendizaje colaborativo. Supone desarrollar en el alumnado la iniciativa por crear conocimiento creativo y responsable.
- El programa de intervención contribuye a adquirir la competencia social y ciudadana, porque transmite valores esenciales para su éxito: el dialogo, el respeto, la convivencia, la empatía, la asertividad, la tolerancia y la solidaridad como parte de sus contenidos y de sus estrategias que persiguen la resolución de conflictos pacíficamente y la adquisición de habilidades sociales.
- El clima de clase ha ido cambiando hacia su mejora a lo largo del programa de intervención, aprendiendo el alumnado a convivir y respetando la diversidad de clase en la realización de las tareas de aprendizaje.
- Al desarrollo y adquisición de la competencia cultural y artística, el área de Educación Física, contribuye de diversas maneras: conociendo y valorando las tradiciones lúdico-deportivas que son parte del legado de una cultura, al mismo tiempo, promoviendo valores de cuidado y defensa de la herencia cultural y potenciando un espacio para mejorar y desarrollar la creatividad desde las posibilidades que permite el cuerpo y el movimiento.
- La Educación Física contribuye al desarrollo y mejora de la competencia de aprender a aprender mostrando las posibilidades, herramientas y recursos que promuevan el aprendizaje autónomo y contribuya a la ocupación del ocio y tiempo libre con actividades físico-deportivas.
- La mejora de la competencia autonomía e iniciativa personal desde el área de Educación Física supone trasladar el protagonismo al alumnado, buscando su compromiso y responsabilidad por aprender y, a su vez, proyectando actividades que les supongan un reto motriz que requiera su constancia, firmeza y persistencia.
- El programa de intervención colabora a la mejora y adquisición de la competencia

motriz, desarrollando el conocimiento sobre la práctica de actividad física y deportiva y estilos de vida saludables en el alumnado y sea el comienzo de la reflexión de la importancia de la práctica para nuestra salud y mejora del tiempo libre y de ocio. Integrando en el aprendizaje, lo procedimental (característico del área) junto a la valoración y reflexión de su realización y con base en una sustentación conceptual apropiada.

- El alumnado conoce y practica hábitos y modos de vida saludables y es consciente de las posibilidades que brinda el área de Educación Física para la mejora de su salud a través de la puesta en marcha de un estilo de vida saludable.
- Las aportaciones del área a la Educación para la Salud, se recogen en la finalidad máxima del área en el cuidado de la salud, tanto mental como física, desde un enfoque preventivo y correctivo, donde el conocimiento del cuerpo implica su cuidado.
- A la vista de los datos, y de las opiniones del profesor y del alumnado, afirmamos que el alumnado de manera muy mayoritaria es consciente de la valía de la Educación Física para aprender a cuidar el cuerpo y, sobre todo, a saber valorarlo mejor. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la autoestima del alumnado debido a que colabora a valorar mejor su cuerpo.
- La Educación Ambiental es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado donde el medio, las actuaciones de defensa y cuidado y la valoración de los beneficios hacia ser humano, son parte de las actividades del programa de intervención y del área de Educación Física. En nuestro centro actividades de Educación Ambiental se programan varias en cada curso, formando parte del Proyecto de centro y de los objetivos específicos del área.
- La Educación del Consumidor está presente en nuestro programa de intervención durante el planteamiento, organización y realización actividades y tareas en las cuales el alumnado diseña y confecciona su propio material de juego, desde materiales de desecho y proceden a su reciclado y posterior utilización.
- Desarrollar y fomentar la igualdad de género desde el área de Educación Física es intentar cambiar una tradición negativa para el género femenino, mostrando la injusta sociedad patriarcal. Supone modificar una situación muy desventajosa para las chicas y tratar de mejorar la convivencia del aula.
- La Educación Física es un entorno idóneo para tratar aspectos de desigualdad de género, desde una perspectiva lúdica y con la finalidad de superar prejuicios y roles provenientes de una cultura patriarcal e injusta hacia el género femenino.
- El programa de intervención contribuye de una manera decisiva a la transmisión y adquisición de los valores individuales de superación, autonomía, respeto, responsabilidad, creatividad, diversión y esfuerzo.
- Asimismo el programa de intervención ha contribuido a la transmisión y adquisición de los valores sociales de amistad, compañerismo, cooperación, colaboración y tolerancia.

3.2.- Integración Metodológica en el Objetivo Especifico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado.

Aportan información a este objetivo las respuestas a los siguientes ítems del cuestionario pasado al alumnado: Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*; Ítem II.8: *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.9: *Disfruto las actividades relacionadas con el ejercicio físico*; Ítem II.10: *Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio*; Ítem II.11: *Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva*; Ítem II.12: *Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico*; Ítem IV.36: *La Educación Física me ayuda a conocer mi imagen corporal*; Ítem IV.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*; Ítem IV.40: *Me gusta la Educación Física*.

También aportan información las opiniones expresadas por el alumnado en el blog digital, y por el profesor de Educación Física a través de su diario.

3.2.1.- El clima de clase en Educación Física

El clima de la clase es entendido como una evidencia de las relaciones entre el alumnado y el docentes o docentes (Ascorra, Arias y Graff, 2003). Demuestran las interacciones que se producen entre los miembros del aula, así como los elementos del hecho educativo (Prat y Soler, 2003). El uso de ambiente en el aula, clima de clase o de aula, nos determina una misma delimitación y abarca distintos elementos que conforman el hecho educativo de aula (Martínez, 1996; Sánchez- Arroyo, 2009; Toledo, 1999; Villa y Villa, 1992).

3.2.1.1.- Clima de clase positivo

Para conocer cómo se encuentran en clase de Educación Física y cual su grado de agrado o desagrado con las actividades propuestas y sus relaciones con el profesor y los compañeros/as, se les plantea en el ítem II.9: *Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico*, encontramos que en los datos globales de septiembre (chicos y chicas) la opción “*totalmente de acuerdo*” significa el 87,8%, subiendo este valor al 90,2% en junio. Analizados los datos por género encontramos que los chicos en la opción “*totalmente de acuerdo*” en septiembre la elegían en un 85% y las chicas en un 90,5%, porcentajes que se elevan en chicas en junio (95,2%) y se mantienen en chicos (85%). De manera global, las chicas disfrutaban de aquellas actividades relacionadas con el ejercicio físico en mayor medida que los chicos, aunque con diferencias escasas. Comprobamos también como en el blog del alumnado se expresan opiniones que corroboran los datos encontrados en este ítem.

Me ha gustado mucho la actividad de acrosport porque son cosas muy interesantes.
IB 19 enero, 2013 (248-249) VTH-UD2

Que chulo es super interesante, las cosas que hacemos.
AAM 17 enero, 2013 (201) MNV-UD2

¡Oooooooo; que emocionante, los colegas son gente muy creativa.
NRG 24 enero, 2013 (203) MNV-UD2

Pues a mí me gusta. No había visto estas prácticas que son nuevas para mí. Son muy creativas.
FJUL 24 enero, 2013 (205-206) MNV-UD2

Maestro ahora me queda claro, que lo importante no es ganar sino participar. Ganar solo lo hace uno, pero el resto disfruta participando.
MAM 12 de febrero, 2013 (377-378) PAR-UD3

En la misma línea encontramos opiniones en el diario del profesor en el que el alumnado disfruta con la práctica de las actividades físico-deportivas propuestas, mostrando su satisfacción.

Una vez en el patio, el alumnado se muestra motivado por las actividades propuestas, participan en grupo interaccionando de forma positiva. Muestran su predisposición a las actividades planteadas.
22/10/2012, 1.1A (016-018) GPR

El alumnado estaba muy motivado al entrar en clase. Han estado hablando con el tutor sobre la sesión de hoy. Sabían que íbamos a hacer gimnasia deportiva porque ya se lo había comentado.
11/01/2013, 2.5 A (383-386) GPR

El grupo está muy motivado, es la primera hora y querían subir antes de la hora de entrada al centro a clase para no perder ningún minuto de clase.
22/10/2012, 1.2 A (388-389) GPR

Las actividades que se proponen están destinadas a identificar las cualidades físicas en ellas. Se comienza con la fuerza, los juegos planteados son del agrado del grupo, lo manifiesta y sobre todo, ríe y se implica.
26/11/2012, 1.7 A (141-143) GPR

Para comprobar si en clase de Educación Física se sienten bien y cómodos tanto con los compañeros/as, como con el profesor y las tareas propuestas les planteamos el ítem II.11: *Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva*, en el análisis descriptivo de los datos de este ítem en el mes de septiembre, encontramos que aproximadamente el 75% las chicas y los chicos se manifiestan en la opción “*nada de acuerdo*” con la afirmación planteada. Alrededor del 85% de las chicas mostraba su desacuerdo eligiendo las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*”. En chicos, el valor del desacuerdo llegaba hasta el 90%. El 9,5% de las chicas manifestaba estar totalmente de acuerdo frente al 0% de los chicos. En junio de 2013, el valor de la opción “*nada de acuerdo*” asciende en las chicas hasta el 90% y baja en los chicos al 65%. El 100% de las chicas muestran en algún grado su “*desacuerdo*” con la afirmación frente al 80% de los chicos. En los chicos la opción “*totalmente de acuerdo*” pasa del 0 % al 10% y en las chicas ocurre lo contrario, desciende a 0%. De manera mayoritaria los alumnos/as expresan que no intentan evitar participar en actividades deportivas, existiendo un incremento en esta

opinión de las chicas tras el programa de intervención y un leve descenso en los chicos en dicho período.

3.2.1.2.- La resolución de conflictos

Moreno-Olmedilla (1999) indica que existen dos grandes “*modalidades de comportamiento antisocial en los centros escolares: visible y no visible*”. Docente y padres no son conscientes de muchos de los problemas que ocurren en el aula, aunque algunos parezcan visibles (agresiones o vandalismo) pero, en palabras del autor, esta circunstancia “*puede llevarnos a caer en la trampa de suponer que son las manifestaciones más importantes y urgentes que hay que abordar, olvidándonos así de los fenómenos que hemos caracterizado por su invisibilidad*”.

El conflicto se ha tratado negativamente, buscando que no sucedan y supone un espacio educativo muy interesante para enseñar al alumnado estrategias comunicativas y de relación con los demás. Por ello coincidimos con Funes (2000) cuando manifiesta “*Existen en el sistema educativo una serie de prejuicios asociados al conflicto; no se percibe el aprendizaje que puede proporcionar el cometer un error, un fracaso*”.

Los conflictos que se pueden encontrar en el aula se pueden clasificar, según Viñas (2004), en cuatro clases. Conflictos de relación, de rendimiento, de poder e interpersonales. Por lo que respecta a nuestro discurso, señalamos en los siguientes episodios los conflictos que enfrentan al alumnado con las reglas o normas de clase, generalmente planteadas por el grupo o el docente, y se rebela en su contra, haciendo referencia a la tipología de conflictos de poder.

*El alumnado anda alborotado, como casi todas las mañanas. Tengo que comenzar la sesión dando una explicación sobre las normas de clase.
11/12/2012, 2.1 B (226-227) GCNC*

*El alumnado tiende a ser muy exigente cuando las reglas les benefician, y por el contrario, suele ser poco exigente cuando es en contra. Tiene dos raseras de medir.
08/03/2013, 5.1 A (965-968) GCNC*

*Entre todos, hemos recordado las reglas básicas iniciales y después, las que hemos añadido como consecuencia de las dificultades que se plantearon. El alumnado en general, confundía ambos tipos de reglas.
07-03-2013, 5.2 B (1068-1072) GCNC*

*Ellos llevan las reglas al límite para su propio beneficio. El alumnado mayoritariamente comprende la necesidad del cumplimiento de las normas, pero llegada la intensidad de la actividad, pierden la noción para volver a intentar valerse de la interpretación de la norma.
19/12/2012, 2.4 A (356-359) GCNJ*

Durante el transcurso del programa de intervención los episodios de conflictividad comienzan a disminuir, fundamentalmente porque el alumnado comienza a entender que no

conduce a nada positivo el incumplimiento de las normas y las malas relaciones entre compañeros/as, así se expresan opiniones en el blog del alumnado.

Sí, es necesario cumplir las normas y respetar a todos, porque si no, no podríamos hacer actividades juntos y nos pelearíamos, tiene que haber respeto y tampoco se puede jugar sin colaboración, sin cooperación y socialización, como dice el maestro.

Jennifer López 11 de abril, 2013 (645-647) JVA-UD6

Si es necesario para poner en "juego" como dice el maestro los valores trabajados en la clase de Educación Física, ya que nosotros ponemos las reglas y así trabajamos el respeto y la colaboración.

AAM 11 de abril, 2013 (656-658) JVA-UD6

Sí, porque hay que respetar a los compañeros y jugar con todos sin discriminación.

MCAP 11 de abril, 2013 (608-609) JVA-UD6

Conforme el alumnado comprende y entiende las normas y reglas que se trabajan en el aula, éstas se convierten en normas que se afianzan en el propio grupo-clase e influyen positivamente en el clima de clase. Al respecto, Sánchez-Arroyo (2009) indica que este proceso que encontramos en el aula "se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la escuela resulte para el alumno/a una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear el alumnado y los profesores en el clima del aula".

Los conflictos interpersonales que aparecen, en su mayoría, en el diario del profesor como parte de las clases de Educación Física son consecuencia de la interacción del alumnado, al margen del proceso enseñanza-aprendizaje propiamente dicho.

La clase ha comenzado con problemas de conducta. Dos alumnos han tenido que ser advertidos por su mal comportamiento hacía otro de su compañero. La reacción del círculo de amigos de estos, ha sido rodearlo al finalizar la regañina.

17/01/2013, 3.1 B (466-469) GCF

De vuelta a jugar, la actitud empeora, M. y R. chocan fuertemente con su actitud. Algunos alumnos pretenden llevar la razón, pese a que no la tienen. Me pregunto si sabrán ese detalle.

08/03/2013, 5.1 A (977-979) GCF

Hoy ha habido un altercado con JAS, al realizar una figura, éste se ha caído y comentaba que le habían pegado patadas. Se ha puesto muy furioso con los compañeros, ha tenido un "arranque" muy agresivo.

15/01/2013 2.6 B (3683-3685) ACCV

El problema más serio se ha producido en el porche cuando SCA, en venganza por la regañera de clase, ha propinado una patada a JAS, buscando que no sea vista por mí. Este hecho no había sido aislado, JAS se había quejado con anterioridad de empujones en la fila.

17/01/2013 3.1 B (3691-3693) ACCV

El objetivo esencial de la resolución de los conflictos es alcanzar una solución viable, desde el diálogo y la empatía por las partes, sin llegar a intentar solucionar el problema mediante la fuerza, promoviendo, no sólo la resolución, sino un aprendizaje positivo.

El profesor es un mediador dentro de los conflictos que surgen en el día a día. Se convierte en un tercer agente que modula el conflicto para que este tenga un desenlace positivo y todo aquello que se produzca en el aula sea susceptible de ser educativo. Adquiere un rol de profesor mediador, buscando promover actividades donde el alumnado aprenda y obtenga herramientas para la solución de problemas dialogando.

Aunque ha habido problemas de convivencia en la sesión, esto crea un espacio controlado donde la acción colegiada del docente (en este caso yo) enseña y muestra el camino a seguir para la resolución de problemas utilizando la fuerza de la palabra en detrimento de otras actitudes negativas. Exige al docente a mostrar al alumnado las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

17/01/2013 3.1 A-3.1 B (5813-5817) CSCCP

El docente debe alejar su interés del aprendizaje de las habilidades deportivas concretas para acercarse al aprendizaje de los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de la construcción de la educación deportiva del alumnado.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5785-5787)

Entre las estrategias que emplea el docente para mejorar la convivencia del aula, restablecer las normas y colaborar en la resolución de conflictos, se señalan en el diario del profesor.

...dialogando...

El diálogo necesario y obligatorio para llevar a buen puerto los roces en clase, es un claro exponente del interés de esta área por desarrollar dicha competencia entre el alumnado.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5754.5755) CSCCD

Requiere del alumnado que sepa dialogar, como parte del ejercicio de una ciudadanía democrática y participativa. El docente debe acercarse al aprendizaje de los mecanismos de resolución de conflictos y la búsqueda de la construcción de la educación deportiva del alumnado.

10-13/12/2012 2.2. A-2.2 B (5785-5789) CSCCD

...reflexionando junto al alumnado de manera crítica...

Al reflexionar de forma crítica sobre las diferencias existentes entre las personas, tanto por edad como por sexo, en cuanto a su pulso y condición física.

22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (5756-5757) CSCCR

Han ser reflexivos y negociar para resolver los problemas y dificultades encontradas al interactuar con sus compañeros/as.

05-08/03/2013 5.1 A-5.1 B (5898-5899) CSCCR

...respetando la diversidad...

Las actividades propuestas exigen al alumnado ser conscientes de las diferentes realidades e interpretaciones que cada uno realiza de la misma situación, véase una acción problemática del juego, y las soluciones que se le asignan.

18-19/03/2013 6.1 A- 6.1 B (5901-5904) CSCCD

El planteamiento de la sesión potencia la necesidad de comprender la pluralidad del hábitat del grupo- clase. Obligando a ser consciente de diferentes pensamientos.
11-12/04/2013 6.7. A- 6.7 B (5955-5957) CSCCD

...tomando decisiones compartidas...

Estos aspectos tan básicos, permiten seguir trabajando en la idea de la ciudadanía democrática que plantea la participación colectiva para tomar decisiones colectivas. El diálogo se torna necesario en clase como instrumento para la negociación clamada y productiva.
03-08/04/2013 6.4. A-6.4 B (5932-5935) CSCCC

A lo largo de la actividad el alumnado debe decidir cuál es la caracterización de cada personaje y opina sobre la decisión de cada miembro del grupo. Exige ponerse de acuerdo, poniendo en juego el diálogo democrático y las habilidades sociales para resolver los conflictos que atañen decidir todos esos aspectos.
28-31/05/2013 9.3 A-9.3 B (6005-6008) CSCCC

...organizando grupos y tareas colaborativas...

Las actividades por parejas planteadas permiten desarrollar y potenciar las habilidades sociales y de resolución de problemas necesarias para la mejora en la convivencia entre el alumnado. Esto supone trabajar para aprender a cooperar y convivir.
22-23/04/2013 7.3 A-7.3 B (5968-5970) CSCCO

Las actividades de grupo nos permiten trabajar la cooperación entre compañeros y compañeras para llevar a buen puerto las actividades a realizar. La cooperación se enmarca en la necesidad de saber convivir con los demás, respetando las diferentes opiniones (respeto).
23-27/05/2013 9.2. A-9.2 B (5996-5999) CSCCO

...fomentando la asertividad...

Para el resto de alumnos, también es un espacio para trabajar la asertividad y no dar por bueno aquello que nos presentan ante nuestros ojos.
20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6359-6360) CSCHA

Las actividades propuestas desarrollan la empatía, a ser asertivo y sobre todo, mejora la autoconcepto a lo largo que mejora el dominio de la actividad.
02/05-04/2013 6.3 A-6.3 B (6332-6333) CSCHA

...promocionando la empatía...

Tener empatía, tomar decisiones y manejar las habilidades sociales necesarias para resolver los problemas. Por otro parte, se trabaja la competencia en el momento que el alumnado debe ejercer la ciudadanía democrática para tomar decisiones sobre las reglas del juego.
05-08/03/2013 5.1 A-5.1 B (5893-5895) CSCHE

Como se ha podido observar en el diario de la sesión, el alumnado presenta problemas en sus habilidades sociales. Los chicos no suelen contar con las chicas cuando hay competición. Estos aspectos redundan en el autoconcepto del alumnado, sobre todo, de las chicas que interiorizan su no habilidad en determinados aspectos deportivos.
09-10/04/2013 6.5. B-6.5 B (5942-5945) CSCHE

Aznar, Cáceres e Hinojo (2007), en su estudio sobre violencia y conflictividad en las aulas de educación primaria, señala que “cuando surge un conflicto pueden darse tres respuestas: pasiva, agresiva o asertiva. Llevar la asertividad como nuestra forma de respuesta

implica saber expresar los sentimientos, manifestar con libertad las ideas y exponer sin agresividad las razones para disentir en algo". Esto implica promover un espacio en el aula que promueva la convivencia por encima de cualquier otro factor o elemento educativo. Las aulas necesitan un clima positivo y apropiado para que el alumnado interactúe en busca del aprendizaje cooperativo y colaborativo propio y necesario para dar respuesta a las demandas de la Sociedad del Conocimiento.

3.2.1.3.- Relaciones profesor-alumnado

La relación profesor-alumnado es vital para comprender el proceso enseñanza-aprendizaje. En ella recae gran parte de la relevancia del proceso educativo y en palabras de Bertoglia (2005) *"aunque todos estemos de acuerdo que dicho proceso está influenciado por una multiplicidad de otros factores, la relación profesor-alumnado juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educativos"*. Ambas partes son protagonistas del devenir del aula y *"exteriorizan sus propios puntos de vista e interiorizan la postura del otro lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción"*.

El alumnado muestra su agrado por las actividades propuestas por el profesor, ...

Maestro estuvo muy, muy, muy chulo lo de la Alhambra, y los enlaces que hiciste estaban muy chulos. Maestro la página esa que nos pasaste es muy chula.
JFCG 20 marzo, 2013 (444-445) CES-UD4

La visita estuvo chulísima maestro no es como yo lo recordaba de otra vista anterior. Pero me encantaron las explicaciones que nos diste. Ahora me gusta más que antes.
MAM 17 junio, 2013 (477-478) CES-UD4

Gracias maestro como siempre por estos vídeos. ¡¡See you!!
LAC 22 mayo, 2013 (821-824) AAF-UD8

Las pruebas chulísimas, los juegos geniales, las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!
MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

...así cómo **valora las realizaciones de los demás compañeros/as...**

Me ha gustado mucho la actividad de acrosport porque son cosas muy interesantes, son muy buenos.
IB 19 enero, 2013 (248-249) VTH-UD2

Pienso que el respeto, la colaboración, la cooperación y la socialización son necesarios durante la práctica de los juegos y en la vida en general.
ACVC 12 de mayo, 2013 (686-687) JVA-UD6

...**aspectos percibidos por el profesor**, que lo manifiesta en su diario...

Por otro lado, las tareas propuestas en clase permiten al alumnado tener un espacio para generar conciencia en el respeto por los demás compañeros/as y el disfrute de la creación artística del resto.
1515-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6057-6058) CCARV

ya que finalizan su etapa educativa de Educación Primaria, y pasarán a otro centro, con otros profesores y otros compañeros/as.

Pues con mucha desilusión me tengo que despedir del maestro y de todos mis compañeros.
JFCG 17 junio, 2013 (1022) ACO-UD10

Maestro, espero que nos volvamos a ver pronto.
AAL 17 junio, 2013 (1026) ACO-UD10

A mí me parece genial porque ya nos vamos al instituto pero también me da pena, porque ya no tendremos al maestro ni a los mismos compañeros.
L.L.M 19 junio, 2013 (1067-1068) ACO-UD10

Me da mucha pena, porque ya nos vamos al instituto y no tendremos al maestro.
MGP 24 junio, 2013 (1074) ACO-UD10

Y a mí también me da mucha pena maestro ojala vinieras con nosotros al instituto.
MGP 24 junio, 2013 (1077) ACO-UD10

De la misma manera el profesor muestra su desasosiego por el final de curso y por la próxima marcha del alumnado con quien ha compartido tantos espacios y tiempos.

Me considero un privilegiado por poder disponer de este espacio de reflexión con mi alumnado. Hoy ha sido un día muy interesante desde el punto de vista profesional. Son días como este, los que te hacen valorar tu profesión.
14/05/2013 8.2 (4322-4329) PDR

Ha sido una sesión muy emotiva. El alumnado está cerca de marcharse y su cariño es palpable. Después de un curso muy trabajado, el alumnado se muestra satisfecho por todo lo desarrollado y esto es significativo para mí.
17/06/2013 10.5 A (4376-4378) PDR

3.2.1.4.- Relaciones entre el alumnado

Los seres humanos son sociales por naturaleza, tienden a buscar el amparo de sus iguales como medio de desarrollo. Desde pequeños, los distintos procesos y diferentes agentes de socialización son esenciales para el desarrollo de las personas que se insertan en una sociedad que ha transmitido todas sus creencias, valores y conocimientos a través de la escuela y la familia. Estos dos entes son los agentes socializadores más importantes para el alumnado junto a su grupo de iguales.

La socialización que se produce durante la interacción entre los compañeros y compañeras de clase debe perseguir la creencia de pertenencia a un grupo para que esta sea positiva. En ese espacio, el docente busca fomentar el compañerismo y la amistad como valores nucleares para una correcta relación entre compañeros y el docente debe ser consciente de ello.

Este valor del compañerismo es fomentado por el profesorado y bien acogido por el alumnado, como se señala en el blog.

Sí, porque todos los compañeros pueden probar a jugar, ya que todos somos iguales..
MCAP 11 de abril, 2013 (606) JTO-UD6

Sí, porque son fáciles de hacer y de practicar.
ALC 12 de abril, 2013 (614) JTO-UD6

Porque todos somos iguales y podemos practicar estos juegos al estar adaptados a todos.
SER 11 de abril, 2013 (621-622) JTO-UD6

Por supuesto que sí, porque aunque no sepas jugar, practicando se aprende. Todos juntos podemos aprender a todo lo que nos propongamos.
MGP 17 de junio, 2013 (697) JTO-UD6

Sí, porque hay que respetar a los compañeros y jugar con todos sin discriminación.
MCAP 11 de abril, 2013 (608-609) JVA-UD6

El alumnado pasa muchas horas junto en el colegio, compartiendo espacio y experiencias y el modo de compartir y relacionarse entre ellos es expresado por el profesor en su diario.

La primera actividad, es tomada con agrado. El alumnado hace la tarea, junto a sus compañeros. Se organizan en parejas, pero en pequeños grupos de amistad por el porche.
20/05/2013, 9.1 A (2544-2545) VAM

Propongo hacer grupos con compañeros cercanos para intentar jugar al juego de las películas. Se hacen cuatro grupos, dos de chicos y dos de chicas. Básicamente, los chicos continúan igual, pero las chicas han decidido separarse por amistad más cercana.
22/05/2013, 9.1 B (2609-2611) VAM

El alumnado se organiza en pequeños grupos de amistad para calentar por el pasillo previamente a las pruebas. El alumnado se encuentra más cómodo cuando está con su grupo de amigos de clase.
11/06/2013, 10.2 B (3001-3003) VAM

Al pedir grupos, se colocan por amistad. En esta ocasión no intervengo en la realización de los grupos. El alumnado está muy motivado y centrado en la tarea propuesta.
07/02/2013, 3.7 B (729-731) VAM

Coincidimos con la opinión de Carron, Brawley y Widmeyer (1998), cuando definen la cohesión como “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros”. Esta tendencia puede oscilar en el tiempo (Carron y Brawley, 2000), y ha estado presente en nuestro estudio de un modo u otro.

Noto más cohesión del grupo en comparación con el otro sexto y sobre todo, con el inicio del curso.
22/10/2012, 1.2 A (054-056) GCH

Pero poco a poco, la atención se dispersa. Considero que han trabajado muy bien, y han aprovechado muy bien el tiempo dispuesto. Decido parar la actividad y proponer algo todos juntos, saliéndome del guión establecido en la sesión. Se decide por unanimidad jugar al Pelotazo, durante los cinco minutos de actividad, el grupo muestra una gran cohesión.
22/04/2013, 7.3 A (1854-1858) GCH

La cohesión del grupo favorece un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las prácticas lúdicas y generando un buen clima de aula.

En definitiva, el comportamiento de la clase ha sido fabuloso. El clima de la sesión ha permitido atajar con fuerza los objetivos actitudinales, la atención plena en la misma, ha concedido la oportunidad de reflexionar y valorar adecuadamente sobre los aspectos indicados en dicha sesión.

22/10/2012 1.2 A (053-056) GCH

Al iniciar la sesión dando la explicación de lo que íbamos a hacer hoy, han estado preguntando lo que era el Acrosport durante todo el traslado hacia el pabellón. El grupo estaba más tranquilo de lo habitual, no se ha revolucionado mucho en clase y se ha podido cumplir con todos los ejercicios planificados.

15/01/2013, 2.6 B (440-444) GCH

Durante el desarrollo de las sesiones prácticas encontramos entre el alumnado, chicos y chicas con personalidad que pueden favorecer actitudes de liderazgo, influyendo en el resto de sus compañeros y compañeras. Observamos que dicha influencia está determinada por el carisma y en el reconocimiento, generado a partir de sus actuaciones e iniciativas personales.

El liderazgo llega con la iniciativa personal de algún miembro del equipo que presenta un carisma diferente entre ellos. En este respecto, algunos alumnos han presentado dicho liderazgo, haciendo patente sus dotes de mando.

19/12/ 08/01/2013 2.4 A-2.4 B (6286-6288) CAII

En el desarrollo de la sesión, se ha podido observar en algunos alumnos, la puesta en juego de habilidades de relación y de liderazgo de su grupo. Estos indicadores son claros de esta competencia. Supone un espacio de mejora de la iniciativa personal. Para el resto de alumnos, también es un espacio para trabajar la asertividad y no dar por bueno aquello que nos presentan ante nuestros ojos.

20-22/05/2013 9.1 A-9.1 B (6357-6361) CAII

3.2.2.- La motivación del alumnado en clase de Educación Física

La motivación se erige como la chispa que origina e, incluso, mantiene cualquier conducta. El área de Educación Física es una de las asignaturas que mayor motivación transmite al alumnado, este aspecto es significativo porque permite desarrollar la sesión de un modo agradable y propicio hacia la consecución de los objetivos planteados. Florence (1991) señala que el alumnado motivado “*se manifiesta en el grupo de clase por diferentes conductas: es activo, se agota, atiende las explicaciones, incluso las cuestiona, ayuda a los compañeros, quiere hacer más, adelantarse a su turno, está alegre, se interesa por su actuación, repite sus ejercicios*”.

Con objeto de conocer su opinión sobre su agrado o desagrado con la práctica de las actividades físico-deportivas que se realizan, se les planteaba en el Ítem II.8: *Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico*, cuando sumamos los datos que evidencian el estar en desacuerdo con la afirmación, encontramos que en septiembre la suma de las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y muy poco de acuerdo*” alcanza el 78,1% y en junio el 80,3%. Si

nos centramos en el análisis por género, observamos como la evolución experimentada por chicos y chicas es diferente, si bien ellos pasan de estar “*nada de acuerdo*” en un 85% a un 65%, ellas, muestran la tendencia contraria, pasando de un 61,9% inicial a un 85% final. Interpretamos que al alumnado les gusta la práctica de ejercicio físico de una manera ampliamente mayoritaria, no existiendo diferencias significativas en el test de Chi-cuadrado ni por género, ni por la fecha de la realización del cuestionario.

Las evidencias anteriores quedan aún más claras en los resultados del Ítem II.12: *Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico*, así en septiembre de 2012 alrededor del 80% de las chicas y el 90% de los chicos mostraba su desacuerdo eligiendo las opciones “*nada de acuerdo, casi nada de acuerdo y poco de acuerdo*”. La gran mayoría de estas valoraciones se agrupan en el valor “*nada de acuerdo*” con el 71,4 % de las chicas y el 85 % de los chicos. El 14,3 % de las chicas eligen la opción “*totalmente de acuerdo*” frente al 5 % de los chicos. En la segunda valoración, una vez finalizada la intervención programada, la opción “*nada de acuerdo*” vuelve a ascender en las chicas hasta el 85,7 % y baja en los chicos al 60 %. Excepto el 4,8 % de las chicas que dicen estar “*totalmente de acuerdo*” con el ítem, el resto está en desacuerdo en distintos grados. En los chicos el 15% de las elecciones se divide equitativamente entre los valores que muestra acuerdo. Al finalizar la intervención con los alumnos/as es destacable que sus efectos han sido más positivo en las chicas que en los chicos, ya que ellas dicen ser menos perezosas a la hora de hacer ejercicio que los chicos y que antes del desarrollo del programa.

Aunque no son muchos los casos, hemos podido observar en nuestras clases, una parte minoritaria del alumnado que presenta desmotivación hacia las tareas propuestas. Probablemente, la desmotivación pudiera ser uno de los problemas con mayor dificultad que se presentan en el área de Educación Física. Cómo atenderla es una cuestión de interés para el desarrollo profesional del docente de este ámbito.

NIRG, FJUL, PGA y JGS han mostrado poco interés en algún momento de la clase. Incluso, a FJUL, tuve que dejarlo dos minutos en la grada para que reflexionara.
23/010/2012 (3514-3515) ATAA

RFH ha venido tarde y muy apático, sin ganas de practicar ni hacer nada en clase. Ha estado muy pegado a mí, observando las ejecuciones de los demás. Tengo la sensación de que había algo más, que un simple dolor de cabeza. No ha mostrado y ni ha intentado interactuar con sus compañeros.
22/04/2013 7.3 A (3916-3919) ATAA

Hoy SCA y BJOO no han trabajado nada. Aunque en clase, han participado en la visualización del video y los posteriores comentarios, han intentado no participar en ninguna actividad más de la sesión.
30/04/2013 7.5 B (3956-3958) ATAA

Finalmente, en el Ítem IV.40: *Me gusta la Educación Física*, el análisis de los resultados obtenidos, nos muestra una clarísima predisposición a estar “*de acuerdo*” con la afirmación que se plantea (96,6% en septiembre de 2012 en las opciones positivas y el 97,5% en junio de 2013).

Si atendemos a los resultados por género, se observa como las chicas (95,2% en septiembre de 2012 y 90,5% en junio de 2013) muestran mayor conformidad hacia estar “*totalmente de acuerdo*” con el gusto por la clase de Educación Física en comparación con los chicos (90% en septiembre de 2012 y 90% en junio de 2013). Por todo ello, consideramos que el alumnado se siente y está muy cercano a la materia, de un modo u otro, encuentra en este espacio un lugar donde interactuar con los demás y desarrollarse de un modo equilibrado.

Al alumnado le gustan mucho las actividades que hemos llevado a cabo durante el curso, valorando muy positivamente la diversidad y originalidad de las mismas, así lo muestra en las opiniones vertidas en el blog.

Las pruebas chulísimas, los juegos geniales, las excursiones estupendas y las salidas al pabellón, piscina,... Todo GENIAL!!!
MAM 17 junio, 2013 (1015-1016) VAC-UD10

A mí me ha encantado todo, los juegos han estado muy entretenidos, sobre todo las excursiones de senderismo.
AAL 17 junio, 2013 (1024-1025) VAC-UD10

Mi opinión es que todas las actividades que hemos hecho.
Jennifer López 17 junio, 2013 (1030) VAC-UD10

A lo largo del curso hemos practicado muchas cosas como jugar al voleibol, baloncesto, malabares... Hemos aprendido a mejorar en deportes.
GHN 17 junio, 2013 (1032-1033) VAC-UD10

Maestro me has gustado mucho todas las excursiones que hemos hecho en grupo todas las clases.
SH. 19 junio, 2013 (1064-1065) VAC-UD10

El profesor en su diario recoge que existe una predisposición positiva hacia la asignatura y las tareas que plantean en el programa de intervención. Lo que le indica que al alumnado le gusta la Educación Física.

El grupo me recibe con aplausos y vítores. Parece que mis sesiones de educación física gustan al grupo. Están algo nerviosos, preguntan qué vamos a hacer hoy y cuándo nos vamos.
13/12/2012, 2.2 B (264-266) GEF

El alumnado está interesado por las cuestiones que abordamos, proponen ideas en el apartado correspondiente. La conversación se desvía al anuncio de la ministra de Sanidad sobre la propuesta de aumento de horas de educación física. Esto supone un gran revuelo y muestran su interés sobre las posibilidades lúdicas que supondría esto.
12/04/2013, 6.7 A (1633-1636) GEF

La actividad les ilusiona, lo manifiestan en clase y están expectantes por ver que tienen que hacer. Todos están participando, les gusta la actividad y toman con energía la actividad de sus grupos.
27/05/2013 9.2 A (2408-2411) GEF

Tanto lo manifestado por el alumnado en las respuestas al cuestionario, como por sus opiniones expresadas en el blog, queda muy claro que al alumnado le encantan las clases de

Educación Física, por la variedad de actividades físicas y deportivas y propuestas lúdicas. Estos aspectos son corroborados por las opiniones expresadas en el diario del profesor.

Hoy disponemos de un poco de tiempo más de clase. El alumnado no lo sabe, pero seguro que está conforme por estar más tiempo haciendo educación física. Cuando se lo comunico se muestran muy contentos por la situación.

14/06/2013, 10.3 A (3023-3028) GEF

El alumnado me estaba esperando para iniciar la sesión. Tienen ganas de clase aunque saben el poco tiempo de curso restante y eso les apena.

18/06/2013, 10.5 B (3181-3182) GEF

Conversamos sobre las actividades desarrolladas durante el curso. El alumnado recuerda los momentos más significativos de cada unidad, conforme les voy recordando lo sucedido. Se abren pequeños debates entre ellos con cada anécdota. Guille suele contar algo de cada una de ellas, el resto de alumnos/as presta atención.

20/06/2013, 10.6 B (3228-3231) GEF

Estas evidencias coinciden con las encontradas por García-García (2011), con una muestra de chicos y chicas de 10-12 años de la comarca almeriense de los Vélez, al igual que los datos y evidencias mostradas por Cuesta (2013) con alumnado de las mismas edades en la costa granadina. Siendo nuestras evidencias positivas, superiores a las encontradas por Ortega (2010) con una muestra de alumnado de 12-14 años de la ciudad de Jaén. También son superiores a las encontradas por Benjumea (2011), con una muestra de alumnado de 12-15 años de la comarca granadina de la Vega Alta, y a las encontradas por Martínez-Pérez (2012) con alumnado de 12-16 años de la comarca sevillana de Estepa.

3.2.3.- Influencia de la Educación Física escolar en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico

La relación entre el nivel de autoconcepto físico y la práctica de actividad física y deportiva ha sido estudiada en multitud de ocasiones. Se establece una asociación positiva entre ambos conceptos (Hellín, 2007; Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992).

La actividad física-deportiva, no sólo tiene efecto sobre el autoconcepto físico y general, sino que determina beneficios físicos y psicológicos. Multitud de estudios pretenden determinar “*qué tipo y en qué poblaciones resulta fundamental*” (Candel, Olmedilla y Blas, 2008). Así, también resulta interesante indagar sobre la duración y la frecuencia para establecer el efecto real sobre las personas.

Las clases de Educación Física deben promover actitudes y hábitos positivos hacia la práctica deportiva y de ejercicio físico, con el objeto de promover un estilo de vida saludable y que contribuya al buen desarrollo del autoconcepto físico y general, por ende. En consecuencia, permitirá tener una buena valoración de sí mismo que le ayude a construir una correcta imagen corporal.

En el ítem IV.36, les planteamos al alumnado la afirmación: *La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal*, del análisis de los datos globales por fecha, encontramos que en septiembre, el 61% del alumnado elige la opción de respuesta de estar “*totalmente de acuerdo*”, el 14,6 % señala la opción “*bastante de acuerdo*” y el 9,8% selecciona “*algo de acuerdo*” por tanto, la gran mayoría se posiciona en las opciones “*positivas*” ante dicha cuestión sumando un 85,4% de las respuestas. De igual modo, en el cuestionario pasado en junio, aunque con valores ligeramente superiores (68,3% en la opción “*totalmente de acuerdo*”, 19,5% en la opción “*bastante de acuerdo*” y 7,3% en la opción “*algo de acuerdo*”) el alumnado aglutina el 95,1% de todas las respuestas en las opciones “*positivas*” de respuesta. Si analizamos dichos datos atendiendo al género, en septiembre de 2012 los chicos focalizan casi todas sus respuestas en el valor más positivo. Pero esta tendencia cambia al observar los valores de junio de 2013 donde las chicas agrupan ahora sus elecciones en el valor más positivo y los chicos se muestran algo más dispersos aunque no abandonan la tendencia general. Aunque existen ligeras diferencias, el alumnado en ambas fechas, mucho más en junio, es consciente del valor de la Educación Física como instrumento para conocer su imagen corporal. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un área fundamental del desarrollo de la misma.

Los datos obtenidos en el Ítem IV.39: *En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo*, encontramos que en la suma de las opciones “*positivas*” (“*totalmente de acuerdo*, *bastante de acuerdo* y *algo de acuerdo*”) en el cuestionario de septiembre se obtiene un valor del 90,3% y en junio en estos mismos valores se obtiene un 92,7%. El análisis comparativo por género nos determina que las chicas presentan valores más homogéneos en comparación con los chicos. Dichos valores se focalizan principalmente en la opción “*totalmente de acuerdo*”, superando el 80% de elección en ambos casos. Los chicos se alejan de dichos porcentajes pero sólo ligeramente. El análisis de los datos nos lleva a afirmar que el alumnado (mayoritariamente) es consciente de la valía de la Educación Física para aprender a cuidar su cuerpo y, sobre todo, a saber valorarlo mejor. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la autoestima del alumnado debido a que colabora a valorar mejor su percepción corporal.

El alumnado a través de sus opiniones expresadas en el blog digital, tiene claro que las actividades físico-deportivas les ayudan a conocer mejor sus posibilidades y limitaciones, así como mejoran su aprendizaje respecto a cuidar y valorar su cuerpo.

Maestro yo salgo con la bicicleta los domingos con mi padre y mi hermano. Porque hacer ejercicio es bueno para la salud y me encuentro muy bien.
ACVC 8 junio, 2013 (781-782) TTL

Yo voy a intentar mejorar mi actividad física. Gracias por estos consejos.
JAS 8 mayo, 2013 (751) BIN-UD7

Espero aprender más cosas de esta pirámide pero algunas de esas actividades ya las hago, e intentare superarme a mí mismo.
LUC 7 junio, 2013 (779-780) BIN-UD7

En los vídeos se indican lo que hay que hacer para tener salud, bienestar físico y condición física y cuidarse mejor
MCAP 4 junio, 2013 (829-831) AAF-UD8

Tiene razón si nos alimentamos bien y hacemos deporte, nuestro cuerpo estará siempre lleno de energía por eso tenemos que tener buena salud y alimentación.
DGC 12 junio, 2013 (840-841) AAF-UD8

El desarrollo del conocimiento e identidad corporal emanan de la interacción del niño con su entorno físico, natural y social desde sus primeros años (RD 1630/2006). Durante el proceso de escolarización el profesorado debe promover una construcción de la imagen corporal de sí mismo en el alumnado positiva, como fruto de un desarrollo óptimo del autoconcepto y la autoestima y así lo entiende el profesor.

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.
17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

Supone un espacio de autoconocimiento de sus limitaciones y sus potencialidades. A partir de ese punto, permite al alumnado crear y/o transformar su conocimiento desde un proceso autodidáctico.
21-22/01/2013 3.2 A-3.2 B (6136-61140) CSCA

El propio conocimiento del cuerpo y el funcionamiento ante los diferentes estímulos físicos que el área propone, contribuye notablemente a la posibilidad de conocerse a sí mismo y autoevaluarse.
22-25/10/2012 1.2 A-1.2B (6257-6259) CAIC

Al plantear al alumnado el ítem IV.37: *“La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente”* nos señala una fuerte creencia del alumnado en dicha afirmación. Tanto en septiembre de 2012 (65,3% *“totalmente de acuerdo”*, 9,8% *“bastante de acuerdo”* y 9,8% *“algo de acuerdo”* suman el 84,9% del total) como en junio de 2013 (68,3% *“totalmente de acuerdo”*, 19,5% *“bastante de acuerdo”* y 4,9% *“algo de acuerdo”* suman el 92,7% del total) los valores positivos obtienen un alto porcentaje de las elecciones del alumnado y señalan una tendencia creciente de una medición a otra. La inclusión de la variable género nos determina que, tanto en septiembre de 2012 como en junio de 2013, las chicas muestran más homogeneidad en torno a estar *“totalmente de acuerdo”* con la afirmación del ítem obteniendo los mismos porcentajes en ambas fechas y son los chicos, quienes modifican sus porcentajes aumentándolo hacia la elección de valores positivos.

El alumnado es consciente de la importancia de la Educación Física para valorarse físicamente de un modo adecuado, por tanto, nos indica el valor del área para la construcción de la autoestima corporal, así lo expresan en el blog.

Estas actividades están chulísimas, me han encantado... Parece fácil pero seguro que es muy difícil mantener el equilibrio.

AAL 18 enero, 2013 (211-212) VTH-UD2

Todo esto está muy chulo. Solo que es difícil de hacer pero con la práctica lo puedes conseguir.

CLL 18 enero, 2013 (226-227) VTH-UD2

Me ha encantado esta actividad. Son figuras muy divertidas pero, algunas son difíciles. Espero que hagamos un baile y seamos capaces de hacerlo tan bien como ellos.

MCAP 24 enero, 2013 (279-280) VTH-UD2

A mí me gustaría hacer una figura difícil, solo que tendría que practicarla. Todas estas figuras están muy bien hechas solo que hay que practicar un poco más. Me ha gustado mucho.

AMM 18 enero, 2013 (224-226) DPR-UD2

El dossier está bien para trabajar sobre todo los conocimientos. El dossier me parece una idea muy buena para trabajar el respeto el autoestima, etc....

JGS 19 junio, 2013 (1051-1052) VBL-UD10

Todas las actividades me han parecido geniales, el dossier ha estado muy bien, porque aparte de jugar, también hemos trabajado el respeto, la autoestima... ¡Y muchas cosas más!

MGP 24 junio, 2013 (1055-1056) VBL-UD10

Nos identificamos con lo expresado por Torres-Guerrero (2008) cuando manifiesta que la Educación Física en la escuela promueve que el alumnado sea consciente de su realidad corporal, permitiendo la aceptación desde la autovaloración positiva de la misma. Esto se debe al nuevo enfoque que debe tener la Educación Física del futuro. Aquella que se asienta en las necesidades del S.XXI y que tiene un carácter integrador de todas las funciones de la misma.

Se manifiestan opiniones en el diario del profesor que ponen en evidencia la relación entre la Educación Física colabora de manera activa a la aceptación personal y a la propia valoración.

Las actividades físico-deportivas son un excelente espacio para que el alumnado tome consciencia de las propias cualidades y sea capaz de establecer sus limitaciones y potencialidades. A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.

17-18/12/2012 2.3 B (611-615) CAIC

Las actividades han estado dirigidas a mejorar el conocimiento de sí mismos y la propia autoestima. Los indicadores trabajados en las actividades del dossier han permitido trabajar las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

30/05/03/06/2013 9.4 A-.4 B (6013-6015) CSCA

A su vez, un mejor conocimiento de sí mismo, traerá consigo la capacidad de aprender por sí sólo. Estos aspectos son claros indicadores de trabajo de esta competencia y de la mejora del autoconcepto del alumnado.

FECHA: 17-18/12/2012 2.3 B (6114-6116) CSCA

Inmersos en una situación inestable, en cuanto a lo relacionado con ello, plantear actividades que potencien las habilidades necesarias para solucionar problemas ayudará a mejorar el autoconcepto (sobre todo social) del alumnado.

14-15/02/2013 4.1 A- 4.1 B (5855-5859) CSCA

La baja autoestima contribuye negativamente a la motivación por la práctica deportiva y ejercicio físico y, de un modo contrario, el practicante presenta mayores niveles de autoestima (Boyd y Hycako, 1997; García y García, 2006; Hellín, 2007; Mueller et al., 1995).

En este sentido, le planteamos el alumnado en el Ítem II.7: *Soy torpe para hacer actividad física*, en el análisis global por fecha encontramos que la opción elegida es estar “*nada de acuerdo*”, en septiembre esta opción obtiene un valor del 65,9% y en junio se eleva a un 80,5%. La suma de las opciones implican desacuerdo con la aseveración que se plantea en el ítem llegan al 68,1% en septiembre, elevándose a un 95,2% en junio. Analizando las diferencias por género, podemos comprobar cómo existe diferente tendencia en chicas que en chicos. Si bien ellas se muestran más en desacuerdo con el hecho de ser torpe físicamente al final del proceso de investigación, los chicos reflejan lo contrario. Estas diferencias por género no son significativas en el test de Chi-cuadrado. La interpretación de los datos nos lleva a afirmar que el alumnado en absoluto se considera torpe para hacer actividad física, afirmación que es más contundente al final de proceso.

A la hora de poner de manifiesto su autoconcepto de capacitación o de competencia percibida a través del Ítem II.10: *Soy bueno en actividades relacionadas con el ejercicio*, así en el análisis global por fecha de producción de la información, encontramos que en septiembre la suma de los valores de las opciones “*positivas*” obtienen un valor del 90,2%, mientras en junio este valor del sumatorio de las mismas opciones asciende al 95,1%. Hay que destacar que los valores de las opciones negativas en algunos casos son testimoniales. Si nos centramos en el análisis por género, si podemos apreciar algunos cambios interesantes. En este sentido, las chicas se consideran mejores al final del proceso, pues desaparece la opción “*casi nada de acuerdo*” en favor de “*algo de acuerdo*”, mientras que la opción “*bastante de acuerdo*” hace lo propio con la opción “*totalmente de acuerdo*”, que alcanza al final del proceso un 47,6% de representatividad, por el 38,1% inicial. En relación a los chicos, se observa un ligero descenso de la opción “*totalmente de acuerdo*”, que pasa de un 50% inicial a un 45% final, y de la opción “*algo de acuerdo*” que asciende de un 15% inicial a un 50% final. El profesor percibe desde su óptica privilegiada como observador participante, que el alumnado se siente realizado con las actividades que se les propone.

JFCG y ZCS son dos alumnos que ejercen una influencia en el grupo. Aunque les encanta la educación física y lo manifiestan, en ocasiones unas veces ejercen una influencia positiva y otra negativa en sus compañeros. En mi opinión, son significativos en el autoconcepto y la autoestima de sus compañeros.

10/04/2013 6.5 A (3878-3882) AAA

En la medida que MGP, ha conseguido realizar las actividades, ha motivado al resto de compañeras en la tarea. Continuando la reflexión y el devenir de la lógica que planteo, he podido observar aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima en el modo de comportarse del grupo, en general, y el de los “líderes” específicamente.

26/04/2013 7.4 A (3936-3939) AAA

LAC es una chica que ha tenido problemas alimenticios, causados por baja autoestima. A lo largo del video ha podido comprobar cómo hay otras chicas con problemas alimenticios. En el devenir del curso, por tanto del programa, ha ido madurando en sus reflexiones, he notado una mejora en sus decisiones, en su enfrentamiento con las derrotas y los comentarios de los compañeros. Creo que se encuentra más fuerte personalmente y mentalmente.
30/05/2013 9.4 B (4006-4010) AAA

Me considero agente significativo en la mejora de aspectos tan importantes como el autoconcepto, la autoestima, la autonomía y la potenciación de la habilidades sociales (diálogo) entre mi alumnado. Esta actividad ha promovido multitud de espacios para la mejora del alumnado y, ante todo, la participación no obligada de todo el grupo clase.
15/03/2013 5.3 A (4223-4227) PAA

En cierto modo, esta mejora en la creatividad del alumnado redonda en un mejor autoconcepto y su posterior proyección en la autoestima.
15-17/04/2013 7.2. A-7.2 B (6054-6059) CSCA

El área de Educación Física y en especial, el docente del área, han de prestar atención a todo lo relacionado con el desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la construcción de la imagen corporal, primordialmente por la cercanía y la significatividad del área y el docente para el alumnado. Estos constructos tienen en el currículo de Educación Física su espacio de desarrollo óptimo pero requiere de un planteamiento apropiado para la importancia que requiere.

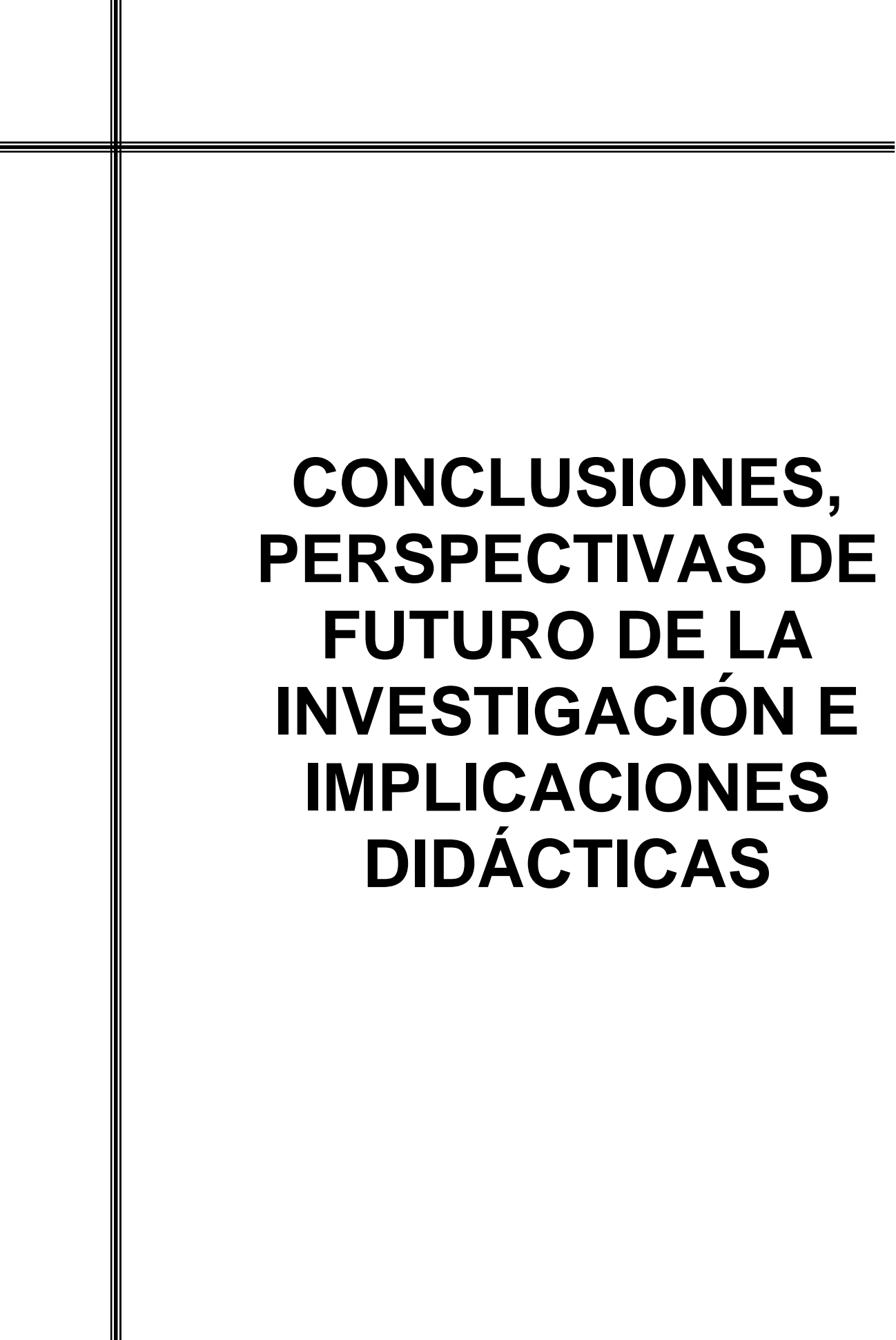
Según Tornero, Sierra y Vera (2009), “desde el área de Educación Física se puede contribuir a mejorar la imagen corporal del alumnado, donde se eduque al mismo para que alcancen una adecuada relación alimentación-ejercicio físico, se enfatice el inadecuado interés por el ejercicio físico como regulador del peso corporal, se favorezca el desarrollo de actitudes positivas hacia la autoimagen y la aceptación del propio cuerpo, reconociendo sus distintas posibilidades y se enseñe al alumnado a utilizar su cuerpo como técnica de expresión corporal”.

Resumiendo diremos que:

- De manera global, las chicas disfrutan de aquellas actividades relacionadas con el ejercicio físico en mayor medida que los chicos, aunque con diferencias escasas.
- Durante el transcurso del programa de intervención los episodios de conflictividad comienzan a disminuir, fundamentalmente porque el alumnado entiende que no conduce a nada positivo el incumplimiento de las normas, y las malas relaciones entre compañeros/as, así se expresan opiniones en el blog del alumnado.
- De manera mayoritaria los alumnos/as expresan que no intentan evitar participar en actividades deportivas, existiendo un incremento en esta opinión de las chicas tras el programa de intervención.
- La resolución de conflictos en el aula no sólo pasa por atender al hecho problemático sino la búsqueda de una modificación en las conductas y la actuación de las partes en el mismo.
- El profesor es un mediador dentro de los conflictos que surgen en el día a día de la enseñanza. Se convierte en un tercer agente que modula el conflicto para que este tenga un desenlace positivo y todo aquello que se produzca en el aula sea susceptible de ser educativo. Adquiere un rol de profesor mediador, buscando promover

actividades donde el alumnado aprenda y obtenga herramientas para la solución de problemas dialogando

- Las estrategias que emplea el docente para mejorar la convivencia del aula, restablecer las normas y colaborar en la resolución de conflictos, se señalan en el diario del profesor: el dialogo, las reflexiones críticas, las actividades cooperativas, la formación de grupos y tareas, respeto a la diversidad, toma de decisiones de manera compartida, y fomentando la asertividad y la empatía.
- Al alumnado les gusta la práctica de ejercicio físico de una manera ampliamente mayoritaria, muestra su agrado por las actividades propuestas por el profesor, valora las realizaciones de los demás compañeros/as, apoya las propuestas de más horas de clase de Educación Física y a medida que transcurre el curso mejora de manera ostensible el clima de clase.
- Tanto lo manifestado por el alumnado en las respuestas al cuestionario, como por sus opiniones expresadas en el blog, queda muy claro que al alumnado le encantan las clases de Educación Física, y todo lo que supone la participación en actividades físico-deportivas, siendo estos aspectos corroborados por las opiniones expresadas por el profesor en su diario.
- La cohesión del grupo ha fluctuado durante todo el curso, mostrando una mayor solidez al finalizar la propuesta de intervención como respuestas a las actividades propuestas donde el alumnado ha interactuado promoviendo valores de respeto y compromiso por su hacer, tanto individual como grupal.
- La cohesión del grupo en el desarrollo de las actividades y tareas del programa de intervención favorece a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las prácticas lúdicas y generando un buen clima de aula.
- Durante el desarrollo del programa de intervención y sobre todo en el transcurso de las clases prácticas, encontramos chicos y chicas con personalidad que pueden favorecer actitudes de liderazgo, y que influyen sobre otros compañeros/as.
- El alumnado, a lo largo del programa de intervención se hace más consciente del valor de la Educación Física como instrumento para conocer su imagen corporal. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la mejora de la autoestima, el autoconcepto físico y colabora de manera activa a conocerse y valorar mejor su percepción corporal.
- El alumnado a través de sus opiniones expresadas en el blog digital, tiene claro que las actividades físico-deportivas les ayudan a conocer mejor sus posibilidades y limitaciones, así como mejoran su aprendizaje respecto a cuidar y valorar su cuerpo.
- El alumnado en absoluto se considera torpe para hacer actividad física, afirmación que es más contundente al final de proceso.
- El profesor percibe desde su óptica privilegiada como observador participante, que el alumnado se siente realizado con las actividades que se les propone.



**CONCLUSIONES,
PERSPECTIVAS DE
FUTURO DE LA
INVESTIGACIÓN E
IMPLICACIONES
DIDÁCTICAS**

CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

SUMARIO DEL CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

2.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)

3.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

3.1.- Limitaciones generales del estudio

3.2.- Limitaciones de las técnicas de producción de la información

3.2.1.- Limitaciones de los cuestionarios

3.2.2.- Limitaciones de las encuestas autocumplimentadas

3.2.3.- Limitaciones de las pruebas físicas

4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.- Sugerencias para futuras investigaciones

4.2.- Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación

5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

1.- CONCLUSIONES GENERALES Y ESPECÍFICAS

“En las conclusiones se especifica hasta qué punto y con qué limitaciones queda confirmada la hipótesis experimental, y también el posible grado de generalización que nos permite, con arreglo al proceso que se ha seguido y con la muestra con el que se ha trabajado”
BIZQUERRA, R. (2009).

En los siguientes cuadros presentamos las principales conclusiones tomadas del análisis de los instrumentos de recogida de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, así como la posterior discusión e integración metodológica. La organización está determinada por los objetivos generales y específicos de nuestra investigación.

1.1.- CONCLUSIONES AL OBJETIVO GENERAL A: DISEÑAR UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN BASADO EN EL JUEGO MOTOR, PARA PROMOVER LA MEJORA DE LA AUTOPERCEPCIÓN, LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA COMPOSICIÓN CORPORAL DEL ALUMNADO DE SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN

1.1.1.- Conclusiones al Objetivo Específico 1: Diseñar los elementos curriculares que componen el programa de intervención, así como determinar la incidencia del entorno, los medios, los recursos a utilizar, y comprobar los resultados de su aplicación.

Diseño de los elementos curriculares

- En nuestro programa de intervención hemos analizado el entorno personal, familiar, escolar, cultural y social en el que se desenvuelve el alumnado, y los resultados han sido volcados sobre el programa de intervención.
- El alumnado ha sido informado al comienzo del curso de la estructura y temporalización de las diferentes unidades que conforman el diseño, no obstante al comienzo de cada unidad se dedica un tiempo en la primera sesión para informar al alumnado del contenido de la misma.

- Del análisis de los datos de las pruebas antropométricas y de composición corporal de nuestro alumnado en septiembre, comprobamos como sus valores medios se encuentran dentro de los criterios establecidos como media en distintos estándares.
- El análisis de los datos obtenidos de las pruebas físicas en septiembre de 2012 destaca la superioridad de los chicos sobre las chicas en las pruebas donde la fuerza y la velocidad tienen un papel importante. Las chicas muestran mejor resultado en la prueba de flexibilidad, en el resto de pruebas, el resultado medio de los chicos siempre es superior.
- Del análisis de los resultados obtenidos en el test de siluetas percibidas como propia, tanto los chicos como las chicas muestran un valor parecido. Las figuras 3.0 y 4.0 son las de mayor frecuencia aunque podemos observar pequeñas diferencias.
- Los objetivos específicos del programa de intervención, quedan establecidos en las diferentes unidades didácticas.
- La organización y secuenciación de contenidos se ha planteado desde una perspectiva globalizadora que gira alrededor de cuatro ejes fundamentales: la salud, las actividades físicas organizadas, la mejora de la percepción corporal, de la autoestima y del autoconcepto y el cuarto eje que hace referencia a la ocupación constructiva del ocio.
- Los estilos de enseñanza utilizados han ido avanzando durante el proceso desde estilos más tradicionales a estilos más cognitivos y que fomentan la creatividad del alumnado.
- Los resultados de la evaluación inicial (diagnóstica) se han volcado sobre el programa de intervención. Hemos continuado con el proceso de evaluación continua: que hemos llevado a cabo durante todo el proceso de aplicación del programa de intervención y que nos ha servido para revisar el funcionamiento del mismo en todos sus elementos: objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos.

Seguimiento y resultados generales del programa de intervención

- En el diario del profesor como instrumento que nos informa del desarrollo del proceso, encontramos episodios en las que pone de manifiesto el grado de cumplimiento de los objetivos, manifestando la dificultad de la transmisión y adquisición de valores y actitudes éticas por parte del alumnado.
- El alumnado también valora los contenidos teórico-conceptuales propuestos especialmente en el portafolio por el profesor y su organización y utilización por parte del alumnado, señalándolo así en el blog digital.
- De manera mayoritaria no se conciben torpes a nivel motriz al contrario, se autoperciben como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico.
- El alumnado se encuentra satisfecho y muestra interés en la puesta en acción del programa a través de los diferentes procedimientos de la práctica.

- De las opiniones del alumnado expresadas en su blog interpretamos que los videos, las actividades del blog y las actividades virtuales con la utilización de Internet han sido de su agrado.
- El alumnado transfiere los conocimientos aprendidos en la clase de Educación Física a sus prácticas de tiempo libre, convirtiendo estos tiempos en ocio saludable y activo, así lo expresa el alumnado en su blog.
- El alumnado se siente muy cercano a la Educación Física y muestra su agrado por todas las actividades realizadas, encontrando en el área, un lugar donde interactuar con los demás y desarrollarse de un modo equilibrado.
- Consideramos que el programa de intervención da respuesta a las peticiones del ámbito escolar y es susceptible de ser adaptado (sin perder la esencia), para que puede ser utilizado en un ámbito similar.

1.1.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 2: Establecer las actividades físicas organizadas de los diferentes bloques de contenidos del área de Educación Física, que incidan sobre la percepción de la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto y la condición física del alumnado y comprobar los resultados de su aplicación.

Las actividades físicas organizadas y su influencia sobre la imagen corporal, la autoestima y el autoconcepto físico.

- En nuestro programa de intervención y aunque partimos del principio de la unidad funcional, se han utilizado los siguientes tipos de juegos como procedimiento metodológico:
 - Juegos Perceptivos, preferentemente en el núcleo de contenidos del Cuerpo Imagen y Percepción.
 - Juegos Psicomotores: preferentemente en el núcleo de contenidos de Habilidades Motrices
 - Juegos Coordinativos: presentes en todas las unidades didácticas.
 - Juegos Motores: preferentemente en el núcleo de contenidos de Actividad física y Salud.
 - Juegos Predeportivos: preferentemente en el núcleo de contenidos de Juegos y actividades deportivas.
 - Juegos dramáticos y de dramática creativa: preferentemente en el núcleo de contenidos de actividades físicas artístico-expresivas.
- El Juego como contenido específico del área de Educación Física, lo entendemos como parte de la cultura de una sociedad, por lo consideramos el valor del mismo para la transmisión de las manifestaciones culturales, así hemos incorporado los juegos tradicionales y la corriente de nuevos juegos.
- El deporte como actividad física organizada es diseñado y empleado en diversas unidades didácticas por las posibilidades de funcionalidad que tienen al ser practicados en el entorno. Se promueve la enseñanza-aprendizaje con el objetivo de ser útiles y trasladables al contexto de juego del propio alumnado.
- Las actividades físicas organizadas, ofrecen una oportunidad al alumnado de percibir su habilidad, así como poder verificar sus progresos.
- Con la práctica de actividad físicas organizadas del programa de intervención, el alumnado pone de manifiesto su conocimiento en cuanto a la percepción corporal, desde el prisma de sus posibilidades y limitaciones.

Las actividades físicas organizadas y su incidencia sobre la salud

- El profesor señala que la interacción del alumnado con su entorno físico y, sobre todo, con el social, promueve la imagen positiva de sí mismo, la autovalía, la autoestima y la construcción de la identidad propia.
- El autoconcepto, general y físico, la autoestima y la práctica deportiva saludable están muy relacionados. Por ello, es deber de la escuela (en especial el área de Educación Física) atender a esta cuestión tan vital para el desarrollo del adolescente que, por otra parte, está viviendo una etapa crucial para su persona, así es tenido muy en cuenta por el profesor de Educación Física.
- Un correcto autoconcepto físico está determinado, en otros, por la ventaja de tener un estilo de vida saludable, englobado por una alimentación correcta y práctica de ejercicio físico reflejo de la tenencia de hábitos saludables diarios, como así refleja el alumnado en las diferentes opiniones expresadas en el blog digital.

1.2.- CONCLUSIONES DEL OBJETIVO GENERAL B: CONOCER LA EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN CORPORAL, LA AUTOESTIMA, EL AUTOCONCEPTO FÍSICO Y LOS NIVELES DE CONDICIÓN FÍSICA DEL ALUMNADO, ASI COMO LA RELACIÓN ESTABLECIDA ENTRE LOS MISMOS.

1.2.1.- Conclusiones al Objetivo Específico 3: Valorar la evolución de la imagen corporal percibida y deseada del alumnado.

- En gran medida, el programa de intervención y las mediciones incluidas en el mismo, han sido ciertamente significativas para la construcción de la imagen corporal del alumnado.
- Las chicas presentan mejor y más consolidado el autoconcepto físico, en lo relativo a la apariencia física, sobre todo, a lo largo de programa de intervención. Consideramos que son más reflexivas en sus opiniones y valoraciones durante el transcurso del mismo, en comparación con los chicos de la muestra.
- En cuanto a la valoración de la silueta percibida y deseada, el alumnado en general desea una figura más delgada a la percibida, encontrando más homogeneidad en la medición final.
- Los resultados del Test de Siluetas de Collins (1991) indica una insatisfacción corporal ligera tanto en chicos como en chicas.
- Afirmamos que la cultura de la delgadez es más acusada en las chicas, que muestran menor acuerdo ante lo que se considera una figura esbelta.
- Las diferencias encontradas entre la figura media percibida y deseada en chicos y chicas nos conduce a determinar que las chicas escogen figuras menores debido al deseo de parecer más delgadas atendiendo al canon de belleza medido por la ausencia de masa corporal y poco peso. Los chicos, por el contrario, seleccionan figuras más gruesas determinadas por el deseo de poseer más masa muscular.
- La comparación entre iguales es significativa tanto para chicos como para chicas en la elaboración de la imagen corporal, siendo de mayor calado en las chicas.
- En definitiva, podemos observar como las chicas de la muestra tienen una mejor percepción de su imagen corporal en comparación con los chicos, pero sufren cierta presión por parte de la cultura de la belleza actual, y los cánones imposibles de alcanzar que promueven los medios de comunicación. Ello les conduce a desear una figura más delgada aun a sabiendas que la suya es buena.
- El área de Educación Física es un espacio idóneo para el desarrollo de la imagen corporal y el conocimiento físico en general, y eso desprenden las conclusiones aportadas por el alumnado, concluyendo que reconocen dicha área como un espacio para la mejora de la imagen corporal y la aceptación física.

1.2.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 4: Indagar acerca de la evolución de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado a lo largo del programa de intervención.

Evolución de la autoestima a lo largo del programa de intervención.

- De manera mayoritaria, los niveles de autoestima del alumnado son altos. Ligeramente, las chicas se muestran más satisfechas consigo mismo en comparación con los chicos. De igual modo, no se perciben fracasados en su opinión.
- Las chicas muestran mejoría ante la valoración de fracaso al finalizar el programa de intervención, indicando con sus comentarios en el blog la apreciación positiva de las actividades propuestas y dando a entender que han sido significativas para ellas.
- De manera mayoritaria, tanto chicos como chicas cuando se valoran en comparación con sus compañeros/as, se perciben capaces de hacer cosas bien, tan válidas como sus propios compañeros y compañeras y sintiéndose orgullosos/as por ello. A lo largo del programa se ha podido comprobar como los iguales son agentes significativos para el alumnado y así se recoge en el diario de observación.
- El docente se muestra como un agente significativo para el alumnado en la medida que se recoge en la observación diaria.
- A lo largo del programa, el alumnado ha tenido actividades donde poner en juego sus capacidades y valorar así su valía.
- De manera mayoritaria el alumnado es consciente de ser buenos en algo y que poseen buenas cualidades, por tanto, no se perciben como inútiles en su vida diaria.
- El área de Educación Física es reflejada como un espacio para el cuidado y conocimiento del cuerpo por parte del alumnado, se muestra así como agente significativo.
- De modo general los chicos y las chicas señalan una actitud positiva hacia así mismo y respeto hacia su persona. Es interesante reseñar el aumento de dicha percepción de las chicas al finalizar el programa.

Evolución del autoconcepto físico a lo largo del programa de intervención.

- Los chicos se perciben más fuertes y consideran más necesaria la fuerza para la realización de ejercicio físico. Las chicas no se perciben tan fuertes en comparación con los chicos y evolucionan a lo largo del programa apuntando que no necesitan la fuerza para la realización de ejercicio físico y actividad deportiva.
- De un modo amplio, el alumnado no considera que tengan poca resistencia cuando realizan ejercicio físico, aunque las chicas si son conscientes del desgaste físico cuando lo realizan.
- Las actividades han permitido al alumnado percibir su capacidad de resistencia, generando una opinión al respecto.
- La flexibilidad siempre ha sido una capacidad física dominada por las chicas. Ellos son consciente y así lo manifiestan. Las chicas, de un modo mayoritario, se perciben más flexibles en comparación con los chicos.
- El alumnado, tanto chicas como chicos, no se perciben torpe en situaciones de desequilibrio, es más, concibe que obtendría buenas puntuaciones aunque las chicas se muestran más reflexivas ante dictaminar si mantendrían el equilibrio en cualquier circunstancia.
- El equilibrio se ha mostrado como una actividad de interés para el alumnado donde mostrar su capacidad a los compañeros/as y así mismo/a.
- De manera mayoritaria no se conciben torpes motrizmente, al contrario, se autoperciben como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico, sobre todo al finalizar el programa. A la hora de compararse con los compañeros/as las chicas resultan ser más reflexivas que los chicos.
- La práctica deportiva y de ejercicio físico regular en el área de Educación Física ha permitido mejorar el conocimiento sobre sí mismo del alumnado en general, muy especialmente en las chicas que mejoran su autopercepción en lo relativo a las habilidades físicas en la práctica deportiva.
- El alumnado no detesta la práctica deportiva, sino que indican el disfrute y gusto por la práctica de ejercicio físico, y así lo demuestra en sus comentarios en el blog. Al igual, desea participar en actividades físicas y deportivas, ya sea como espacio para compartir con los iguales como en familia. El deporte y las actividades físicas son del agrado del alumnado.

1.2.3.- Conclusiones al Objetivo Específico 5: Verificar la evolución de los niveles del Índice de Masa Corporal, de condición motora y de composición corporal.

Evolución de los niveles del índice de Masa Corporal

- El IMC de los chicos es ligeramente superior, tanto en septiembre como en junio al de las chicas.
- Del análisis comparativo de los valores del IMC codificado, se comprueba una mejora sustancial de una medición a otra. Así, el valor relativo al *normopeso* ha pasado del 65,9% en septiembre al 83% en junio.
- Destacamos el importante descenso en el valor relativo a la *obesidad*, descendiendo en un 50% el alumnado con valores de obesidad de un periodo de medición a otro, del 14,6% al 7,3%.
- Los resultados obtenidos en el IMC son corroborados por la percepción del alumnado y por las opiniones del profesor, en el sentido de que el alumnado mayoritariamente está satisfecho con su figura, que la considera esbelta adecuada para su edad.
- El profesor valora de manera positiva la utilización de pruebas de IMC ya que le permite conocer la evolución corporal del alumnado a lo largo de todo el curso, destacando la motivación del alumnado para llevar a cabo estas mediciones, una vez han entendido los beneficios de conocer y realizar estas pruebas.

Evolución de los niveles de condición física

- El profesor resalta en su diario la novedad que supone para el alumnado el realizar pruebas físicas como parte de la evaluación inicial, mostrando preocupación y expectación por conocer sus resultados y sus significados.
- El alumnado se percibe con fuerza suficiente para realizar las actividades físicas, corroborándose estas percepciones por los datos objetivos de las pruebas físicas que valoran la fuerza, en las que observamos la mejora que se ha producido a lo largo del curso, en todas las pruebas.
- Los datos obtenidos en la prueba de coordinación en desplazamiento corroboran las percepciones del alumnado, que manifiesta ser coordinado y equilibrado, obteniendo valores altos en la prueba de coordinación dinámica, con giro final.
- El profesor en su diario, realiza algunas manifestaciones sobre la progresión del alumnado en las pruebas de velocidad-agilidad, pasadas al alumnado.

- Los valores obtenidos en el test de flexibilidad (Test de Wells) en la medición se junio, se puede apreciar un ligero descenso en los mismos, más acusado en los chicos que en las chicas (que prácticamente sus resultados son similares), hay que manifestar que el alumnado se encuentra en pleno proceso puberal, con un incremento sustancial de la musculatura y de la fuerza.
- El profesor manifiesta en diario que la prueba de resistencia “*Course Navette*” es la más significativa de la batería para el alumnado, toda vez que la participación no es individual sino grupal, poniéndose de manifiesto en algunos casos la competitividad.
- De manera general los chicos son más fuertes, más veloces, más resistentes y menos flexibles que las chicas, presentando niveles próximos en las pruebas de coordinación

Evolución de los niveles de composición corporal

- Tomada la muestra al completo, podemos observar un descenso en el % Grasa de los chicos y chicas, indicándonos una mejora importante, y mostrando una mayor dispersión en la medición junio de 2013.
- Los datos indican que el porcentaje graso medio de la muestra global es de 22,71% en septiembre y del 20,89% en junio, valores que se encuentran en la zona saludable.
- El profesor en su diario realiza diferentes manifestaciones, en las que valora la información que facilita el uso de la herramienta tecnológica Tanita-300, para el mejor conocimiento de su alumnado y poder realizar las adaptaciones personalizadas, que correspondan al programa de intervención.
- Los resultados obtenidos a través de la aplicación del programa de intervención nos señalan la importancia de trabajar y desarrollar hábitos de vida saludables como parte de un estilo de vida que aglutina práctica de actividad y ejercicio físico orientado a la mejora de la salud, junto a la enseñanza de hábitos alimentarios saludables y el correcto descanso diario. Con este triple enfoque se pretende transmitir al alumnado una serie de hábitos y conductas que le serán muy beneficiosos, tanto en el presente (su etapa escolar obligatoria) como en las prácticas futuras que se incorporen a su modo de afrontar su vida cuando sea adulto.

1.2.4.- Conclusiones al Objetivo Específico 6: Analizar la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico, así como del IMC con la composición corporal del alumnado participante en la investigación.

Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico

- El alumnado de manera ampliamente mayoritaria manifiesta que se percibe con buena apariencia física y siente que tiene cosas buenas de las que sentirse orgulloso.
- Para el profesor es importante determinar los niveles de condición física, para tratar de adecuar con más fiabilidad su programa de intervención, poniendo énfasis en el desarrollo armónico de las diferentes capacidades anatómicas, fisiológicas y motoras, y dentro de estas últimas verificar los niveles de las cualidades condicionantes y coordinativas.
- El alumnado, tanto chicos como chicas en junio, está convencido de que obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio, apreciándose un incremento importante de esta percepción.
- Las chicas presentan valores más positivos que los chicos en relación a la percepción que tienen ambos de su nivel de flexibilidad, para el desarrollo adecuado de la práctica de actividad física.
- El alumnado no se percibe como torpe físicamente, al contrario se considera de manera mayoritaria como buenos en las actividades relacionadas con el ejercicio físico, en mayor medida en la valoración de junio.
- El profesor de Educación Física considera que al alumnado de manera ampliamente mayoritaria le gusta la Educación Física y la práctica deportiva y no se considera torpe para realizar las actividades propuestas.
- Aquellos alumnos que se perciben en el plano motor torpes, no se encuentran tan satisfechos consigo mismo al compararlos con aquellos que si se consideran hábiles, los cuales muestran mayor aprobación consigo mismos.
- Al alumnado le gusta mucho las actividades que hemos llevado a cabo durante el curso, valorando muy positivamente la diversidad y originalidad de las mismas.
- El profesor también relata episodios en su diario, donde se pone de manifiesto que al alumnado les preocupa su apariencia física, siendo un tema recurrente de conversación y de relación entre ellos, más en las chicas que en los chicos.
- El alumnado de manera mayoritaria se considera con suficiente musculatura y no considera que le falte fuerza para realizar ejercicio físico.

Relación entre el IMC la composición corporal del alumnado

- La correlación entre el índice de masa corporal y % masa grasa, tanto a nivel global como por género y fecha presenta unos valores muy altos.
- Consideramos que el IMC es un indicador apropiado para valorar el nivel nutricional del alumnado, por su facilidad en el cálculo y los valores de corte para niños y niñas se ajustan al sexo y la edad.

1.3.- CONCLUSIONES DEL OBJETIVO GENERAL C: INDAGAR ACERCA DE LOS EFECTOS QUE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN HA TENIDO SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS, LA TRANSVERSALIDAD Y LOS VALORES INDIVIDUALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LA INVESTIGACIÓN.

1.3.1.- Conclusiones al Objetivo Específico 7: Comprobar la incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias y la transversalidad, así como en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales.

Incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de las competencias básicas

- Las clases de Educación Física suponen un espacio para aumentar el léxico específico del área, se aprende terminología relativa a actividad física, aspectos del deporte, sobre anatomía corporal, etc... que contribuyen a la mejora de esta competencia.
- La competencia matemática está presente en las actividades donde el alumnado utiliza la numeración y el cálculo para la resolución de la misma. Las tareas y actividades de control de la frecuencia cardiaca y respiratoria, procesos de deducción e inducción, mediciones de distancia, peso o altura, estimaciones de distancias y cómputo de porcentajes.
- La Educación Física contribuye a la adquisición y mejora de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, favoreciendo el desarrollo de la conciencia medioambiental, del cuidado y defensa del medio natural, asumiendo la puesta en marcha de valores de respeto y compromiso con el entorno. Al igual, pone en liza el cuerpo y sus posibilidades en la interacción con el medio, mejorando la percepción de éste.
- La competencia digital se desarrolla en el área mediante la búsqueda, el procesamiento, análisis y gestión de la información necesaria para resolver una tarea. En los distintos lenguajes y soportes existentes y promoviendo el aprendizaje colaborativo. Supone desarrollar en el alumnado la iniciativa por crear conocimiento creativo y responsable.
- El programa de intervención contribuye a adquirir la competencia social y ciudadana, porque transmite valores esenciales para su éxito: el dialogo, el respeto, la convivencia, la empatía, la asertividad, la tolerancia y la solidaridad como parte de sus contenidos y

de sus estrategias que persiguen la resolución de conflictos pacíficamente y la adquisición de habilidades sociales.

- El clima de clase ha ido cambiando hacia su mejora a lo largo del programa de intervención, aprendiendo el alumnado a convivir y respetando la diversidad de clase en la realización de las tareas de aprendizaje.
- Al desarrollo y adquisición de la competencia cultural y artística, el área de Educación Física, contribuye de diversas maneras: conociendo y valorando las tradiciones lúdico-deportivas que son parte del legado de una cultura, al mismo tiempo, promoviendo valores de cuidado y defensa de la herencia cultural y potenciando un espacio para mejorar y desarrollar la creatividad desde las posibilidades que permite el cuerpo y el movimiento.
- La Educación Física contribuye al desarrollo y mejora de la competencia de aprender a aprender mostrando las posibilidades, herramientas y recursos que promuevan el aprendizaje autónomo y contribuya a la ocupación del ocio y tiempo libre con actividades físico-deportivas.
- La mejora de la competencia autonomía e iniciativa personal desde el área de Educación Física supone trasladar el protagonismo al alumnado, buscando su compromiso y responsabilidad por aprender y, a su vez, proyectando actividades que les supongan un reto motriz que requiera su constancia, firmeza y persistencia.
- El programa de intervención colabora a la mejora y adquisición de la competencia motriz, desarrollando el conocimiento sobre la práctica de actividad física y deportiva y estilos de vida saludables en el alumnado y sea el comienzo de la reflexión de la importancia de la práctica para nuestra salud y mejora del tiempo libre y de ocio. Integrando en el aprendizaje, lo procedimental (característico del área) junto a la valoración y reflexión de su realización y con base en una sustentación conceptual apropiada.

Incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de la transversalidad

- El alumnado conoce y practica hábitos y modos de vida saludables y es consciente de las posibilidades que brinda el área de Educación Física para la mejora de su salud a través de la puesta en marcha de un estilo de vida saludable.
- Las aportaciones del área a la Educación para la Salud, se recogen en la finalidad máxima del área en el cuidado de la salud, tanto mental como física, desde un enfoque preventivo y correctivo, donde el conocimiento del cuerpo implica su cuidado.
- A la vista de los datos, y de las opiniones del profesor y del alumnado, afirmamos que el alumnado de manera muy mayoritaria es consciente de la valía de la Educación Física para aprender a cuidar el cuerpo y, sobre todo, a saber valorarlo mejor. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la autoestima del alumnado debido a que colabora a valorar mejor su cuerpo.

- La Educación Ambiental es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado donde el medio, las actuaciones de defensa y cuidado y la valoración de los beneficios hacia ser humano, son parte de las actividades del programa de intervención y del área de Educación Física. En nuestro centro actividades de Educación Ambiental se programan varias en cada curso, formando parte del Proyecto de centro y de los objetivos específicos del área.
- La Educación del Consumidor está presente en nuestro programa de intervención durante el planteamiento, organización y realización actividades y tareas en las cuales el alumnado diseña y confecciona su propio material de juego, desde materiales de desecho y proceden a su reciclado y posterior utilización.
- Desarrollar y fomentar la igualdad de género desde el área de Educación Física es intentar cambiar una tradición negativa para el género femenino, mostrando la injusta sociedad patriarcal. Supone modificar una situación de desventaja para las chicas y tratar de mejorar la convivencia del aula.

Incidencia del programa de intervención sobre el desarrollo de valores individuales y sociales

- El programa de intervención contribuye de una manera decisiva a la transmisión y adquisición de los valores individuales de superación, autonomía, respeto, responsabilidad, creatividad, diversión y esfuerzo.
- Asimismo el programa de intervención ha contribuido a la transmisión y adquisición de los valores sociales de amistad, compañerismo, cooperación, colaboración y tolerancia.

1.3.2.- Conclusiones al Objetivo Específico 8: Verificar el valor que se le concede a la Educación Física escolar y a su clima de clase, en la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado

Aportaciones de la Educación Física escolar al clima de clase

- De manera global, las chicas disfrutaban de aquellas actividades relacionadas con el ejercicio físico en mayor medida que los chicos, aunque con diferencias escasas.
- Durante el trascurso del programa de intervención los episodios de conflictividad comienzan a disminuir, fundamentalmente porque el alumnado entiende que no conduce a nada positivo el incumplimiento de las normas, y las malas relaciones entre compañeros/as, así se expresan opiniones en el blog del alumnado.
- De manera mayoritaria los alumnos/as expresan que no intentan evitar participar en actividades deportivas, existiendo un incremento en esta opinión de las chicas tras el programa de intervención.
- La resolución de conflictos en el aula no sólo pasa por atender al hecho problemático sino la búsqueda de una modificación en las conductas y la actuación de las partes en el mismo.
- El profesor es un mediador dentro de los conflictos que surgen en el día a día de la enseñanza. Se convierte en un tercer agente que modula el conflicto para que este tenga un desenlace positivo y todo aquello que se produzca en el aula sea susceptible de ser educativo. Adquiere un rol de profesor mediador, buscando promover actividades donde el alumnado aprenda y obtenga herramientas para la solución de problemas dialogando.
- Las estrategias que emplea el docente para mejorar la convivencia del aula, restablecer las normas y colaborar en la resolución de conflictos, se señalan en el diario del profesor: el dialogo, las reflexiones críticas, las actividades cooperativas, la formación de grupos y tareas, respeto a la diversidad, toma de decisiones de manera compartida, y fomentando la asertividad y la empatía.
- Al alumnado les gusta la práctica de ejercicio físico de una manera ampliamente mayoritaria, muestra su agrado por las actividades propuestas por el profesor, valora las realizaciones de los demás compañeros/as, apoya las propuestas de más horas de clase de Educación Física y a medida que transcurre el curso mejora de manera ostensible el clima de clase.
- La cohesión del grupo ha fluctuado durante todo el curso, mostrando una mayor solidez al finalizar la propuesta de intervención como respuestas a las actividades propuestas donde el alumnado ha interactuado promoviendo valores de respeto y compromiso por su hacer, tanto individual como grupal.

- La cohesión del grupo en el desarrollo de las actividades y tareas del programa de intervención favorece a un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las prácticas lúdicas y generando un buen clima de aula.
- Durante el desarrollo del programa de intervención y sobre todo en el trascurso de las clases prácticas, encontramos chicos y chicas con personalidad que pueden favorecer actitudes de liderazgo, y que influyen sobre otros compañeros/as.

Aportaciones de la Educación Física a la construcción de la imagen corporal, la autoestima y un autoconcepto físico adecuado

- Tanto lo manifestado por el alumnado en las respuestas al cuestionario, como por sus opiniones expresadas en el blog, queda muy claro que al alumnado le encantan las clases de Educación Física, y todo lo que supone la participación en actividades físico-deportivas, siendo estos aspectos corroborados por las opiniones expresadas por el profesor en su diario.
- El alumnado, a lo largo del programa de intervención se hace más consciente del valor de la Educación Física como instrumento para conocer su imagen corporal. Ello nos conduce a determinar que la Educación Física es un agente significativo para la mejora de la autoestima, el autoconcepto físico y colabora de manera activa a conocerse y valorar mejor su percepción corporal.
- El alumnado a través de sus opiniones expresadas en el blog digital, tiene claro que las actividades físico-deportivas les ayudan a conocer mejor sus posibilidades y limitaciones, así como mejoran su aprendizaje respecto a cuidar y valorar su cuerpo.
- El alumnado en absoluto se considera torpe para hacer actividad física, afirmación que es más contundente al final de proceso.
- El profesor percibe desde su óptica privilegiada como observador participante, que el alumnado se siente realizado con las actividades que se les propone.

GENERAL AND SPECIFIC CONCLUSIONS

The following tables present the main conclusions of the analysis made of the data collection instruments, both qualitative and quantitative, and the subsequent discussion and methodological integration. The organization is determined by the general and specific objectives of our research.

1.4.-CONCLUSIONS OF THE GENERAL GOAL A: TO DESIGN AN INTERVENTION PROGRAMME BASED ON MOTOR PLAY TO PROMOTE THE IMPROVEMENT OF SELF-PERCEPTION, PHYSICAL FITNESS AND BODY COMPOSITION OF THE 6TH YEAR STUDENTS WHO TOOK PART IN OUR RESEARCH

1.4.1.-Conclusions of the Specific Goal 1: To develop curricular elements of the intervention program and to determine the impact of the environment, media, resources used. Also check the results of their application

Curricular design elements

- In our intervention program we have analyzed family, school, cultural and social environment in which students unfolds. The results have been dumped on the intervention program.
- At the beginning of the school calendar the students were informed about of the structure program, timing of the units that make up the design. However, at the beginning of each unit have being spent time in the first session to inform students of the content of it.
- An analysis of the anthropometric data and body composition tests of our students were tested in September. The average data were within the criteria established by different standards on average.
- The analysis of the data obtained from the physical evidence in September 2012, highlights the superiority of boys over girls in tests, where strength and speed have an important role. The girls show better results in flexibility test. In other tests, the average score for boys were always higher.
- An analysis of the results of the silhouettes test perceived as their own, both boys and girls show a similar value. Figures 3.0 and 4.0 are the most frequently although we see small differences.
- The specific objectives of the intervention program are established in different teaching units.

- The organization and sequence of contents has been raised from a global perspective revolves around four pillars: health, organized physical activities, improving body awareness, self-esteem and self-concept and the fourth axis refers to constructive leisure occupation. Teaching styles used have progressed during the process from traditional styles to more cognitive styles and encourage creativity of students.
- The results of the initial assessment (diagnostic) have turned on the intervention program. We have continued with the process of continuous assessment: we have done throughout the process of implementation of the intervention program that has served to review the operation of it in its entirety: objectives, content, methodology, activities, resources.

Monitoring and overall results of the intervention program

- In the teacher diary, as an instrument that informs us of the development process, we find episodes in the shows the degree of fulfillment of the objectives, showing the difficulty of transmission and acquisition of ethical values and attitudes by students. The students also valued the theoretical and conceptual content especially in the portfolio proposed by the teacher, his organization and use made by students. I was pointed in the blog.
- For the majority is not conceived clumsy driving level in contrast, they see themselves as good in the activities related to the exercise.
- The students are satisfied and showing interest in the program.
- The opinions expressed for the students in the blog, we understand that videos, blog activities and virtual activities with the use of the Internet have been enjoyed. Our students transfer knowledge learned in PE to leisure practices, making these times healthy and active leisure.
- Students feel very close to physical education and show their positives sentiments for all activities. The think that PE like a place to interact with others and develop in a balanced way.
- We believe the intervention program responds to the demands of the school environment and is capable of being adapted (without losing the essence), that can be used in a similar field.

1.4.2.-Conclusions of the Specific Goal 2: To establish organized physical activity for different blocks of physical education content, that affects the perception of body image, self-esteem, self-concept and physical condition and check the results of their application

Organized physical activity and its influence on body image, self-esteem and physical self-concept

- In our Intervention Program, although we start from the principle of the functional unit, we have used the following types of games as methodological procedure:
 - Perceptive Games, preferably in the core content of the Body Image and Perception Games.
 - Psychomotor Games: preferably in the core content of Motor Skills
 - Coordinative Games: present in all educational units.
 - Game Engines: preferably in the core content of physical activity and health.
 - Sport games being: preferably in the core content of games and sports activities.
 - Dramatic and Creative Games: preferably in the core contents of physical artistic expressive activities.
- The Game as specific content in the area of Physical Education, we understand it as part of the society, so we consider the value thereof for the transmission of cultural expressions and have incorporated traditional games and new games.
- The sport such as Organized Physical Activity is designed and used in various teaching units by the possibilities of functionality to be used in the outside environment. Teaching and learning is promoted in order to be useful, portable gaming context of students themselves.
- Organized Physical Activity provide an opportunity to students to perceive their ability and to verify their progress.
- With the organized practice of physical activity intervention program, the student shows his knowledge concerning body perception, from the perspective of its possibilities and limitations.

Organized physical activities and their impact on health

- The teacher points out that the interaction of students' with their physical environment and, above all, with the social, promotes positive self-image, self-worth, self-esteem and the construction of identity.

- Self-concept, general and physical, self-esteem and healthy sport are closely related. Therefore, it is the duty of the school (especially the area of Physical Education) address this issue so vital for adolescent development, on the other hand, is going through a crucial stage for him, this is taken into account of Physical Education teacher.
- A correct physical self-concept is determined, among others, the advantage of having a healthy lifestyle, proper nutrition encompassed by practice and reflection of tenure daily healthy exercise habits, as well reflect the students on the different views expressed in the digital blog.

1.5.-CONCLUSIONS OF THE GENERAL GOAL B: TO KNOW THE EVOLUTION OF THE STUDENTS' BODY IMAGE PERCEPTION, SELF-ESTEEM, PHYSICAL SELF-CONCEPT AND PHYSICAL FITNESS LEVELS, AS WELL AS THE CONNECTION BETWEEN THEM ALL

1.5.1.-Conclusions of the Specific Objective 3: To assess the evolution of the perceived and desired student body image

- To a large extent, the Intervention Program and measures included, they have certainly been significant to build the student body image.
- Girls have better and more consolidated physical self, in terms of physical appearance, especially along the Intervention Program. We consider being more thoughtful in their opinions and assessments during the course of it, compared with the boys.
- As for the assessment of the perceived and desired silhouette, students generally want a slimmer figure to perceived, finding more consistency in the final measurement. The results of the test silhouettes Collins (1991) indicates light body dissatisfaction in both boys and girls.
- We affirm that the culture of thinness is more pronounced in girls, they have been shown less according to what is considered a slender figure.
- The differences found between the perceived and desired average figure, for boys and girls, lead us to determine that the girls choose lesser figures due to the desire to look thinner in response to the canon of beauty measured by the absence of body mass and low weight. However, the boys selected thicker figures determined by the desire to have more muscle mass.
- The peer comparison is significant for both boys and girls in the development of body image, being more substantial in girls.
- In short, we can see how the girls in the sample have a better perception of their body image compared to the boys, but suffer some pressure by the current culture of beauty, and achieve the impossible standards of promoting media Communication. This leads them to want a slimmer figure even knowing that theirs is good.
- PE is ideal subject for the development of body image and physical space knowledge in general, and the conclusions that emerge, they have been contributed by students, concluding that recognize this area as a place to improve body image and physical acceptance.

1.5.2.-Conclusions of the Specific Goal 4: Inquire about the evolution of self-esteem and physical self of the students along the intervention program.

Evolution of self-esteem along the Intervention Program.

- For the majority, self-esteem levels of students are high. Slightly, the girls are more satisfied with him compared with boys. Similarly, no they perceived failures in his opinion.
- The girls show improvement before the assessment of failure to complete the intervention program, indicating with his comments on the blog the positive assessment of the proposed activities and hinting that are meaningful to them.
- Both, boys and girls are valued when compared with their peers. They are able to perceive things well, as valid as their own colleagues and feeling proud. Throughout the program has been shown as the same are meaningful to students and agents and is reflected in the daily observation.
- The teacher shows as a significant agent for the students to the extent set out in daily observation.
- Throughout the program, students had activities which jeopardize their capacities and thus to assess their worth.
- Students in a majority are aware of being good at something and have good qualities, therefore, are not perceived as useless in their daily lives.
- The area of physical education is reflected as a space for care and body awareness by students, as shown significant agent.
- Generally boys and girls indicate a positive attitude toward himself and respect for him. It is interesting to note that the increased perception of the girls at the end of the program.

Evolution of physical self-concept along the Intervention Program

- The guys are perceived stronger and more considered necessary strength for physical exercise. The girls are not perceived as strong compared to boys and evolve throughout the program noting that no force need for physical exercise and sports.
- In a broad way, students not considered to have little resistance when they perform physical exercise, even if the girls are aware of the physical wear when performed.
- The activities enabled the students to perceive their resilience, generating an opinion.
- Flexibility has always been a physical capacity dominated by girls. They are aware and they manifest. The girls, a majority thus perceived more flexible compared with boys.
- The students, both boys and girls, are not perceived imbalance awkward situations, indeed, conceivable that get good scores though girls are more reflective judgment on whether to maintain the balance in all circumstances.

- The balance is shown as an activity of interest for the students to display their ability to the classmate and to themselves.
- In so clumsy majority they not conceive the contrary, perceive themselves as good in the activities related to physical exercise, especially when the program ends. When compared with peers / as the girls turn out to be more reflective than boys.
- The sports and regular exercise practice in the area of physical education has improved knowledge about himself of students in general, especially in the girls improve their self-perception as regards physical skills in sports.
- The students do not detests sports, but indicate the enjoyment and love of physical exercise, and it shows in their comments on the blog. Like, you want to participate in physical activities and sports, either as a space to share with peers and family. Sport and physical activities are liked student.

1.5.3.-Conclusionsof the Specific Goal 5: Check the evolution of levels of Body Mass Index, motor status and body composition

Evolution of the changing levels of Body Mass Index

- BMI of boys is slightly higher in both September and June to girls.
- A comparative analysis of BMI values coded, a substantial improvement from one measurement to the other is checked. Thus the relative value to the normal weight has increased from 65.9% in September to 83% in June.
- Highlight the significant decline in value relative to obesity, decreasing by 50% students with obesity values of a measurement period to another, from 14.6% to 7.3%.
- The results of the IMC are corroborated by the perception of students and professor's views, in the sense that students are overwhelmingly satisfied with their figure, slender considered appropriate for their age.
- The teacher assesses positively the use of BMI tests because it allows you to know the evolution of the student body throughout the course, emphasizing the students' motivation to carry out these measurements, once they understand the benefits of learn and perform these tests.

Evolution of fitness levels

- The teacher stands in his diary, the novelty of students performing physical tests as part of the initial assessment, showing concern and expectation to know their results and their meanings.

- The students perceived enough for hard physical activities, these perceptions corroborated by evidence of physical tests for assessing the strength, where we see the improvement that has occurred along the course, in all tests.
- The data obtained from the test coordination corroborate shift perceptions of students, who claims to be coordinated and balanced, obtaining high values in the dynamic test coordination, with final turn.
- The teacher in his diary, makes some statements regarding the progression of students in the sprint-agility, past the students.
- The values obtained in the flexibility test (Test Wells) in June, it showed slight decline in the same, more pronounced in boys than in girls (virtually their results are similar), but it is necessary to point out that students are in the pubertal process, with a substantial increase in muscle and strength.
- Teacher diary manifested in the endurance test "Course Navette" is the most significant Battery for students, since participation is not individual but group, becoming apparent in some cases competitiveness.
- In general the boys are stronger, faster, stronger and less flexible than girls, presenting at levels close coordination tests

Changing levels of body composition

- Sample Taken in full, we can see a decrease in the% fat boys and— girls, indicating a significant improvement, and showing greater dispersion in the measurement June 2013.
- The data indicate that the average fat percentage of the over all sample is 22.71% in September and 20,895 in June, values found in the healthy zone.
- The teacher in his diary takes different forms, which values the information that facilitates the use of the Tanita-300 technological tool, to the best knowledge of their students and to make custom adaptations that correspond to the intervention program.
- The results obtained through the implementation of the intervention program show us the importance of working and develop healthy lifestyles as part of a lifestyle that brings practice-oriented activity and health improvement exercise, with teaching healthy eating habits and proper rest period. With this triple approach is intended to convey to students a series of habits and behaviors that will be very beneficial, both present (compulsory school age) and future practices that are incorporated into their way of dealing with life as an adult.

1.5.4.-Conclusions the Specific Goal 6: To analyze the relationship between satisfaction with body image, self-esteem, physical self, and BMI with body composition of students participating in the investigation.

Relationship between satisfaction with body image, self-esteem, physical self

- The large majority of pupils manifestly perceived with good looks and feels he has good things to be proud of.
- For the teacher it is important to determine levels of fitness, to try to bring more reliably intervention program, emphasizing the harmonious development of the various anatomical, physiological and motor skills, and within the latter check levels of the conditions and coordinative qualities.
- The students, both boys and girls in June, are convinced he would get— a good grade on tests of balance, showing a significant increase in this perception.
- The girls have more positive values than boys in relation to the— perception both of their level of flexibility for the proper development of physical activity.
- Students not perceived as physically clumsy, unlike majority— considering how good the activities related to exercise, more in June assessment.
- The PE teacher believes that the large majority of students liked— the way physical education and sport and is not considered awkward to carry out the proposed activities.
- Students who are perceived in the clumsy driving up, are not so— pleased with himself when compared to those who do are considered business, which show greater approval themselves.
- When students really like the activities we have carried out during— the course, valuing highly the diversity and originality of them.
- The teacher also recounts episodes in his diary, where it shows that— the students are concerned about their physical appearance, being a recurring topic of conversation and relationship between them, more in girls than in boys.
- Students in a majority considered sufficient muscle and not feel that you lack strength for exercise.

Relationship between BMI and body composition of students

- The correlation between BMI and % fat mass, both overall and by gender and date has very high values.
- We believe that BMI is an appropriate indicator to assess the nutritional status of students, for ease in calculation and cutoff values for children conform to sex and age.

1.6.-CONCLUSIONS OF THE GENERAL GOAL C: TO ENQUIRE INTO THE EFFECTS OF THE SCHOOL'S PHYSICAL EDUCATION INTERVENTION PROGRAMME ON THE DEVELOPMENT OF BASIC SKILLS, CROSS-CURRICULAR ELEMENTS AND SOCIAL AND INDIVIDUAL VALUES OF THE STUDENTS WHO TOOK PART IN OUR RESEARCH

1.6.1.-Conclusions the Specific Objective 7: Check the impact of the intervention program on skills development and main streaming, as well as the transmission and acquisition of individual and social values.

Incidence of the intervention program on the development of basic skills

- Physical education classes are an space to increase the area specific vocabulary, terminology physical activity aspects of sport, physical anatomy, etc ... that contribute to the improvement of this competition is learned
- Mathematical competence is present in activities where students use the numbering and calculation to solve it.
- The tasks and activities to control heart rate and respiratory processes of deduction and induction, distance measurements, height or weight, estimate distances and calculating percentages.
- Physical education contributes to the acquisition and improvement of competence in knowledge and interaction with the physical world, promoting the development of environmental awareness, care and protection of the environment, assuming the implementation of values of respect and commitment to the environment. Like, he is putting at stake the body and its possibilities in the interaction with the environment, improving the perception of it.
- Digital competence is developed in the area by finding, processing, analysis and management of information needed to solve a task. In different languages and existing media and promoting collaborative learning. Supposed to develop in students the initiative to create creative and responsible knowledge.
- The intervention program contributes to acquiring social and civic competence, because it transmits core values for success: dialogue, respect, harmony, empathy, assertiveness, tolerance and solidarity as part of their content and their strategies to pursue peaceful conflict resolution and the acquisition of social skills.
- Climate class has changed towards improvement along the intervention program, students learn to live together and respecting diversity in the class tasks of learning.

- The development and acquisition of cultural and artistic competence, physical education area, contributing in various ways: knowing and valuing the sports and fun traditions that are part of the legacy of a culture, while promoting values of care and defense and enhancing cultural space to improve and develop creativity from the possibilities the body and movement inheritance.
- Physical education contributes to the development and improvement of the competence of learning to learn showing the possibilities, tools and resources to promote autonomous learning and contribute to the occupation of leisure time with physical and sports activities.
- Improving competition autonomy and personal initiative from the area of Physical Education involves transferring the role to students, seeking their commitment and responsibility to learn and, in turn, projecting activities that pose them a driving challenge that requires constancy, firmness and persistence.
- The intervention program contributes to the improvement and acquisition of motor competence, developing knowledge about the practice of sport and physical activity and healthy lifestyles among students and is the beginning of the reflection of the importance of practice for our improving health and leisure and entertainment.
- Integrating learning, what procedural (typical of the area) with assessment and reflection of its performance and based on an appropriate conceptual support.

Incidence of the intervention program on development of mainstreaming

- The student knows and practices habits and healthy lifestyles and is aware of the possibilities offered by the area of physical education to improve their health through the implementation of a healthy lifestyle.
- The contributions of the area to health education are reflected in the high purpose of the area of health care, both mental and physical, from a preventive and corrective approach, which involves knowledge of body care.
- In view of the data, and the views of the teacher and the students, we affirm that the very large majority of students are aware of the value of physical education to learn how to care for your body and, above all, to learn to value better. This leads us to determine that physical education is a significant agent for the self-esteem of the students because they collaborate to better assess your body.
- Environmental Education is part of the teaching-learning process where the average student, the actions of defense and caring and appreciation of benefits to humans, are part of the activities of the intervention program and physical education area. In our center environmental education activities are scheduled several in each course, part of the school plan and the specific objectives of the area.
- Consumer education is present in our intervention program during the approach, organization and implementation tasks and activities in which the student designs and

manufactures its own play material from waste materials and proceeds to their recycling and subsequent use.

- Develop and promote gender equality from the area of Physical Education is trying to change a negative tradition for the female gender, showing the unjust patriarchal society. It involves modifying a disadvantage for girls and try to improve relationships in the classroom.

Incidence of the intervention program on the development of individual and social values

- The intervention program contributes decisively to the transmission and acquisition of individual values of excellence, autonomy, respect, responsibility, creativity, fun and effort.
- Intervention program also contributed to the transmission and acquisition of social values, partnership, cooperation, collaboration and tolerance.

1.6.2.-Conclusions of the Specific Goal 8: Check the value that is given to the school physical education class and its climate in the construction of body image, self-esteem and adequate physical-self

Contributions of Physical Education to improve school environment

- Globally, girls enjoy activities related to exercise greater extent than boys, although with few differences.
- During the course of the intervention program episodes of conflict begin to decline, mainly because students understand that does not lead to anything positive breach of rules, and poor peer relations as well views are expressed on the blog student body.
- Majority of students as expressed not try to avoid participating in sports, having increased review the girls after the intervention program.
- The resolution of conflicts in the classroom not only going to address the troubling fact but finding a modification in the behavior and performance of the parties in it.
- The teacher is a mediator in conflicts that arise in the day-to-day teaching. It becomes a third agent that modulates this conflict to have a positive outcome and everything that occurs in the classroom is capable of being educational. Takes on a role of mediator teacher, seeking to promote activities where students learn tools for troubleshooting dialogue.
- The strategies used by the teacher to improve relationships in the classroom, restore standards and assist in conflict resolution, they stated in the Journal of Professor:

dialogue, critical reflections, cooperative activities, the formation of groups and tasks, respect for diversity, shared decision-making way, and encouraging assertiveness and empathy.

- When students like the physical exercise a large majority way, showing their appreciation for the activities proposed by the teacher assesses the achievements of the other partners / as, supports proposals more hours of PE and as during that elapses ostensibly improving the classroom climate.
- Group cohesion has fluctuated throughout the course, showing a more robust at the end of the proposed intervention as responses to the proposed activities where students have interacted promoting values of respect and commitment to their cause, both individually and in groups.
- Group cohesion in the development of activities and tasks of the intervention program favors a better teaching-learning process, from the playful practices and creating a good classroom atmosphere.
- During the development of the intervention program and especially in the course of practical classes, we find boys and girls with personality that can encourage attitudes of leadership and influencing fellows.

Contributions of Physics to building Education body image, self-esteem and adequate physical self

- Both the statements of the students in the responses to the questionnaire, for their opinions expressed in the blog, it is clear that the student body loves physical education classes and all of participation in physical and sports activities, being these aspects corroborated by the opinions expressed by the teacher in his diary.
- The students, along the intervention program become more aware of the value of physical education as a tool to meet their body image. This leads us to determine that physical education is a significant agent for improving self-esteem, physical self-concept and actively collaborates to know and better appreciate their body perception.
- The students through their views expressed in the digital blog, is clear that the physical and sports activities help them better understand their possibilities and limitations, as well as improve their learning and evaluate care about your body.
- Students at all are considered awkward for physical activity, a statement that is stronger at the end of process.
- The teacher perceives from its unique perspective as a participant observer that the student feels fulfilled with the activities proposed to them.

2.- ANÁLISIS DE DEBILIDADES, AMENAZAS, FORTALEZAS y OPORTUNIDADES (DAFO)

“El análisis DAFO (o FODA) es una herramienta de gestión que facilita el proceso de planeación estratégica, proporcionando la información necesaria para la implementación de acciones y medidas correctivas, y para el desarrollo de proyectos de mejora. El nombre DAFO, responde a los cuatro elementos que se evalúan en el desarrollo del análisis: las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.”
DÍAZ, A.P. Y MATAMOROS, I.B. (2011).

El origen del análisis DAFO-FODA-DOFA presenta cierta polémica. Algunos autores lo sitúan en la Universidad de UCLA en los años sesenta, cuando George Steiner lo utilizó en un seminario de economía. Otros, indican que fue introducido por docentes de la Universidad de Harvard en la misma fecha. Aunque la creencia más extendida, lo fecha en los años 60's y 70's, a cargo del profesor Albert Humphrey en la Universidad de Stanford (Codina, 2010; Pérez, 2011).

Se trata de una técnica de evaluación que permite establecer una estrategia de acción ante un proyecto o un aspecto similar, con la finalidad de tomar decisiones al respecto. Aunque su origen está muy ligado al ámbito empresarial, es aplicable a casi todos los planos de la vida. No requiere un alarde de creatividad, sin embargo su idoneidad ante la puesta en marcha de algún aspecto estratégico, lo convierte en una herramienta muy útil.

Las siglas de la técnica en español *DAFO*, manifiestan las iniciales de las nociones que forman parte de él. Por tanto, las *Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades* configuran la esencia de la técnica evaluativa. Su palabra análoga en inglés *SWOT*, se corresponde con *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*. Si se observa el orden de colocación de cada dimensión en ambos idiomas, nos permite observar que, en primer lugar hace referencia a los puntos débiles (DA) y posteriormente a los puntos fuertes (FO). Sin embargo, al analizar el acrónimo en inglés, lo toma de un modo global lo que permite otro tipo de análisis (Cutropia, 2003; Torres- Guerrero, 2015).

SWOT	DAFO
<ul style="list-style-type: none">• <i>Strengths</i>: fortalezas.• <i>Weaknesses</i>: debilidades.• <i>Opportunities</i>: oportunidades.• <i>Threats</i>: amenazas.	<ul style="list-style-type: none">• D: debilidades.• A: amenazas.• F: fortalezas.• O: oportunidades

En definitiva, la realización de una evaluación DAFO nos permite conocer el estado real de nuestro planteamiento. Ya sea desde el plano interno de nuestra investigación, debilidades y fortalezas, y/o desde el plano externo, amenazas y oportunidades, es una herramienta muy ventajosa con el objeto de establecer una estrategia.

Nuestra estrategia de acción pasa por afianzar las fortalezas y reducir las debilidades, todo ello desde el plano interno de nuestra propuesta. Así, desde el plano externo, pretendemos aprovechar las oportunidades e intentar disminuir las amenazas al mínimo. De igual modo, debemos atender a los puntos fuertes y débiles que se presenten, tomando de referencias otras propuestas similares a la nuestra (Cuesta, 2013; Cimarro, 2014; Fuentes, 2011; Martínez-Pérez, 2012; Rodríguez-Bailón, 2012).

Tabla 2a: Análisis DAFO de la propuesta de estudio	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disponer de tres horas de clase lectivas a la semana con los grupos de clase ◆ Los materiales curriculares suministrados al alumnado a través del portafolios/dossier. ◆ Implementado en el seno de la escuela. ◆ Responde a las necesidades y peticiones de investigaciones y programas anteriores. ◆ Amplia el tiempo de investigación en comparación con anteriores estudios empíricos. ◆ Respaldo por la acción colegiada del grupo de investigación HUM 727: Desarrollo e Innovación Curricular en el área de la Didáctica de la Educación Física. ◆ Validez externa de los cuestionarios por otras investigaciones empíricas importantes. ◆ Adaptado a la legislación vigente y de fácil implementación en el marco educativo actual. ◆ Marco teórico asentado y actualizado hasta el momento. ◆ Existencia de una amplia revisión bibliográfica con estudios similares al nuestro. ◆ Altos resultados del análisis de fiabilidad global de los ítems del 1 al 40, que arrojan 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ No disponer de una instalación cubierta de manera permanente, para poder llevar a cabo el programa de manera continuada. ◆ No todo el alumnado disponía de conexión wifi en el hogar familiar. ◆ Demasiados objetivos específicos planteados en las diferentes unidades didácticas. ◆ Dificultad para evaluar los contenidos actitudinales. ◆ La propuesta de actuación se centra en el tiempo lectivo del alumnado, sin posibilidad de controlar las influencias externas. ◆ Dificultad para generalizar los resultados: estudio localizado. ◆ Análisis centrado únicamente en el alumnado y el docente, quedando excluidos otros factores significativos. ◆ No haber recogido información relacionado con el entorno familiar del alumnado así como los demás entes de influencia en el proceso educativo: Administración educativa, corporaciones locales y empresas de tiempo libre y de ocio para su posterior análisis. Dicho aspecto se convierte en nuestro principal objetivo de investigaciones futuras.

<p>un valor de fiabilidad de 0,740 en el alfa de Cronbach.</p> <ul style="list-style-type: none">◆ Diversificación de los instrumentos de producción de información tanto cualitativos como cuantitativos.◆ La toma de los datos antropométricos y de composición corporal la realizó siempre el autor del estudio.◆ Importancia de la temática objeto de estudio en la sociedad actual.◆ Alta motivación por parte del doctorando.	<ul style="list-style-type: none">◆ No haber contrastado la información con Grupos de Discusión con expertos.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none">➤ Existencia de una excelente relación entre el alumnado y el profesor de Educación Física puede traducirse en una mayor tasa de practica físico-deportiva en el tiempo libre por parte del alumnado➤ Aprovechar las motivaciones intrínsecas del alumnado hacia la Educación Física para la mejora de la condición física orientada a la salud.➤ Posibilidad de realizar actividades de prácticas reales con alumnado de otros ciclos y etapas (infantil).➤ Máxima colaboración de la Comunidad Educativa.➤ Fácil acceso a la población diana.➤ Aprovechamiento del programa para orientar y programar la acción educativa del centro.➤ Publicación y difusión de los resultados del estudio.➤ Aprovechar los programas de actividades extraescolares que ponen en marcha las distintas administraciones de la Comunidad Andaluza.➤ Creación de comunidades de aprendizaje orientadas a la Educación para la Salud.➤ Constitución de escuelas de madres y padres.	<ul style="list-style-type: none">➤ Poca relación con las entidades organizadoras de las actividades físicas extraescolares.➤ Inestabilidad de las plantillas de orgánicas de profesorado, por lo que existen dificultades para llevar a cabo proyectos a largo plazo.➤ Aumento progresivo de problemas de conducta alimentaria, fundamentalmente sobrepeso y obesidad.➤ Ocupación del ocio y el tiempo libre con otras actividades sedentarias como los videojuegos y la informática.➤ Existencia de otras actividades extraescolares (clases de idiomas, informática, música...) pudiendo ser una competencia.

3.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

“Se deben exponer los diferentes obstáculos que se puedan encontrar para adelantar el trabajo. Es casi imposible hallar, sobre en Ciencias Sociales, una investigación completa, definitiva y de validez universal. Existen siempre obstáculos teóricos, metodológicos o prácticos que lo impiden; sin embargo, no se debe limitar únicamente a plantear la dificultad: es necesario explicar cómo se va a superar.”
IA FRANCESCO, G. (2003).

El análisis de las limitaciones de nuestro estudio nos conduce a determinar una serie de ellas a tener en cuenta. Al tratarse de un estudio longitudinal de un grupo concreto de alumnos y alumnas, localizado en un entorno determinado, consideramos que no se pueden inferir una relación causa-efecto, principalmente, porque existen variables extrañas de difícil control.

Con el objeto de realizar el análisis de las limitaciones, consideramos oportuno atender a las indicaciones de Martínez-Pérez (2012) y Rodríguez-Bailón (2012), las cuales dividen las limitaciones en dos grupos: limitaciones generales del estudio y limitaciones específicas de las técnicas de producción de información.

3.1.- Limitaciones Generales del Estudio

Como limitaciones generales de este estudio pueden señalarse las siguientes:

- ✚ Las conclusiones no pueden ser interpretadas más allá de la población investigada. Se entiende que el alumnado del CEIP “Atalaya” de Atarfe (Granada), no representa necesariamente a todo el universo estudiantil de 5º y 6º de Educación Primaria.
- ✚ Con la metodología utilizada, no es posible la realización de ningún tipo de inferencia de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores. Sin embargo, esta investigación, dado el número de sujetos participantes y la estratificación de edad y sexo, permite la “generalización analítica”, es decir, la ampliación de los planteamientos teóricos existentes en función del análisis de la evidencia obtenida a través de la lógica de la construcción de una explicación.
- ✚ No haber ampliado la muestra a todo el tercer ciclo de Educación Primaria del centro.
- ✚ La combinación de fuentes de información utilizadas en este estudio ha sido fundamental para la validación del trabajo, aunque los aspectos subjetivos emanados del Diario del profesor y de las opiniones expresadas en el Blog del alumnado pueden distorsionar en alguna medida los resultados finales. Este inconveniente se subsana, al menos en parte, con la utilización de otras fuentes, tales como los Cuestionarios, test de

Siluetas corporales, escala de autoestima de Rosenberg y las informaciones objetivas facilitadas por las mediciones del IMC, composición corporal y pruebas físicas.

3.2.- Limitaciones de las Técnicas de producción de información

3.2.1.- Limitaciones de los cuestionarios

El cuestionario es una herramienta muy eficaz para obtener mucha información en muy poco tiempo, pero a pesar de su facilidad y capacidad de producción de información, su aplicación no está exenta de algunas limitaciones, que en la medida de lo posible hemos tratado de paliar. Entre las limitaciones que compartimos señala Martínez-Pérez (2012) las siguientes:

- ✚ Las preguntas son cerradas y categorizadas, por lo que sólo pueden elegir una respuesta dentro del continuum que se les ofrece.
- ✚ Falta de profundidad en las preguntas. La deficiencia puede subsanarse, al menos en parte, si en cada cuestionario se incluye un espacio en blanco para que los encuestados puedan anotar libremente cualquier aclaración o adición a sus respuestas.
- ✚ No siempre es posible conseguir una muestra que reúna las características teóricas para obtener inferencias válidas.
- ✚ No todas las personas están dispuestas a brindar su cooperación respondiendo a un cuestionario.
- ✚ Se contesta en base a su interpretación.
- ✚ En ocasiones puede que los encuestados procuren que sus respuestas sean aceptables socialmente.
- ✚ Se influye por la estructura y calidad del cuestionario.
- ✚ Algunos sujetos pueden *opinar* en cierto sentido, mientras *actúan* en otro.
- ✚ El contexto interviene en sus respuestas.
- ✚ El cuestionario como herramienta no se adapta a las diferencias individuales, ya que los cuestionarios son fijos y no deben variarse.
- ✚ Requiere la colaboración del encuestado. Esto conlleva que los resultados estarán en función del número de personas que respondan y de la precisión y/o sinceridad con que den esas respuestas.
- ✚ Se necesita una buena elección del universo y de las muestras utilizadas.
- ✚ Pueden provocar la obtención de datos equivocados si se formulan deficientemente las preguntas, si se distorsionan o si se utilizan términos ilegibles, poco usados o estereotipados.
- ✚ La interpretación y el análisis de los datos pueden ser muy simples si el cuestionario no está bien estructurado o no contempla todos los puntos requeridos.

3.2.2.- Limitaciones del Diario del Profesor

Aunque considerábamos que el principal objetivo del diario del profesor era la descripción de la dinámica general de la clase, podemos encontrar algunas limitaciones:

- ✚ Puede resultar complejo diferenciar dicha descripción de las interpretaciones y valoraciones espontáneas, precisamente por la carga de subjetividad que impregna la vida escolar.
- ✚ La dificultad de separar lo que se ve de lo que se piensa.
- ✚ Fijarse en unos aspectos o en determinadas situaciones, dejando al margen otros que pueden ser tanto o más importantes.
- ✚ Dificultades de profundización en los comportamientos individuales, al ser los grupos de alumnos y alumnas numerosos.

3.2.3.- Limitaciones de las pruebas físicas

Aunque se han utilizado para la valoración de los niveles de condición física pruebas suficientemente válidas y fiables, hay que indicar que dichas mediciones presentan algunas limitaciones, entre las que señalamos las siguientes:

- El valor informativo de los test de evaluación de la condición física no se deben sobrestimar.
- Los resultados de las diferentes pruebas solo muestran aspectos parciales de la condición física y solo tomados en su totalidad se pueden inferir conclusiones (Torres-Guerrero, 1996).
- Los test de condición física son válidos para la evaluación gruesa de los componentes aislados, en parte también complejos, de la condición física. La evaluación fina de las capacidades físicas se reserva para los estudios bioquímicos, biomecánicos y médico-deportivos, costosos y complejos desde el punto de vista organizativo (Grosser y Starischka, 1986).
- Los test físicos registran solo aspectos parciales de los rendimientos de fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad o agilidad.
- En la mayoría de los test aunque hay unas secuencias motoras relativamente elementales (con escaso componente coordinativo) permitan sacar conclusiones sobre el grado de desarrollo de las capacidades físicas, no se puede conocer con suficiente exactitud rendimientos más complejos en diferentes actividades físico-deportivas.
- Aun teniendo rigurosamente en cuenta las condiciones de realización, el resultado de los test, y cada medición, puede estar condicionado en grado variable por factores de distorsión como los acontecimientos del momento, el efecto de los test (esto es, la incidencia de una realización del test sobre los valores de la segunda realización) y también por errores causales.

- Resulta oportuno decir que en las mediciones están presentes fuentes de errores, que deben ser estudiadas en cada caso, con el objetivo de disminuir su incidencia sobre nuestros datos experimentales.
- Hay que significar que los errores sistemáticos han sido corregidos, que la exactitud instrumental se ha minimizado (haciendo una buena selección del equipamiento) y que el investigador ha desarrollado cualidades como tal, de forma que los errores ilegítimos, que dependen de que ocurra equivocaciones de lectura, de ajuste en condiciones experimentales, de cálculo, etcétera, no estén presentes.

4.- PERSPECTIVAS DE FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN

“El conocimiento que procede de la investigación no es ciertamente la solución a los graves problemas del presente; pero cuando va unido a un compromiso vital y existencial, es una energía que se difunde y que puede detonar procesos positivos en todos aquellos actores de los que depende el destino de la educación”.
LATAPI, P. (2008)

4.1.- Sugerencias para futuras investigaciones

Consideramos que el presente estudio permite concretar a la realización de nuevos estudios de investigación.

- ✚ Creemos oportuno plantear un estudio similar al desarrollado pero tomando una población de edades pertenecientes a etapas educativas superiores. Esto nos permitiría establecer una reflexión y análisis continuado relativo al ámbito de la educación física.
- ✚ Repetir el estudio en años posteriores es muy recomendable para comparar resultados.
- ✚ Realizar un estudio longitudinal que nos permita observar cómo van variando los niveles de autoestima, de autoconcepto y la participación en actividades físico-deportivas del alumnado a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria en el centro de estudio.

4.2.- Posibilidades de aplicación práctica de nuestra investigación

Una vez finalizado el trabajo de investigación y comprobado el grado de cumplimiento de los objetivos planteados, nos parece de gran interés para el entorno sociocultural, proponer nuevas posibilidades de ampliar este estudio, para en su caso complementarlo.

Algunas propuestas:

- ✚ Difusión de los resultados y conclusiones del estudio en los Centros de Profesorado con el objeto de extrapolar todo lo acontecido en la investigación en otros contextos educativos similares.
- ✚ Enviar los resultados a la Administración educativa, planteando estrategias de actuación que mejoren los planteamientos relativos a la mejora y desarrollo de la autoestima y el autoconcepto físico del alumnado de Educación Primaria.
- ✚ Consideramos que este trabajo de investigación no tiene, únicamente aplicación en el ámbito educativo, sino que pueden ser de utilidad en las instituciones o entes deportivos que tengan entre sus objetivos la promoción de la actividad físico-deportiva y su

influencia sobre la autoestima y el autoconcepto físico (ayuntamientos, empresas de ocio, etc.).

- ✚ Permitir a los miembros de la Comunidad Educativa del centro, conocer los resultados de nuestra investigación con el objeto de motivar al profesorado y concienciarlo de la importancia de mejorar la autoestima y el autoconcepto del alumnado.
- ✚ Establecer una serie de reuniones con los docentes relacionados con la investigación educativa con la finalidad de exponer todos los pasos realizados en la investigación y explicar los resultados obtenidos.

5.- IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

“Lo educativo constituye un espacio especializado de las ciencias humanas. La Didáctica es una de las disciplinas dedicadas a su estudio y al establecimiento de planes de acción destinados a su mejora”.
ZABALZA, M.A. (1990)

Manifiesta Mallart (2001) que *“la enseñanza es la actividad humana intencional que aplica el currículum y tiene por objeto el acto didáctico. Consta de la ejecución de estrategias preparadas para la consecución de las metas planificadas, pero se cuenta con un grado de indeterminación muy importante puesto que intervienen intenciones, aspiraciones, creencias... elementos culturales y contextuales en definitiva”*. La propia realidad humana tiene un alto nivel de complejidad, todo proceso de enseñar, da respuesta a este escenario donde multitud de elementos se entrelazan. Esta diversidad de elementos ha permitido que multitud de creencias y opiniones hayan dirigido el hecho educativo pero es necesario contextualizar el proceso, para dotarle de la fuerza científica necesaria y se convierta en una “enseñanza educativa” (Mallart, 2001).

En ese respecto, la Didáctica toma sentido, como parte de las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, se configura como *“una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico”* (Medina y Mata, 2009). Se aleja de las creencias y opiniones para dar sentido a un proceso humano y permite tener un corpus científico que guíe el proceso de aprendizaje del alumnado. Aunque se asiente en bases teóricas fundamentales, es una *“ciencia práctica”*, la cual armoniza saber y hacer didáctico (Mallart, 2001). Teoría y práctica toman sentido cuando la noción explica la práctica y no existe una subordinación sino una voluntad simbiótica con la finalidad de revelar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, consideramos acertadas las palabras del profesor Zabalza (1990) las cuales manifiestan que *“lo educativo constituye un espacio especializado de las ciencias humanas. La Didáctica es una de las disciplinas dedicadas a su estudio y al establecimiento de planes de acción destinados a su mejora”*. Al encontrar en esta afirmación consonancia con nuestro objeto de estudio, consideramos que nuestra investigación arroja una serie de implicaciones didácticas muy relacionadas con las familias del alumnado, el centro educativo referencia del estudio, la propia Administración educativa y, por último, los medios de comunicación como generadores de opinión e intercambio de información.

➤ **Implicaciones didácticas para la familia del alumnado.**

El entorno familiar es uno de los espacios vitales de desarrollo de la personalidad del alumnado. La familia es un agente muy significativo, los padres (madre y padre) así como los hermanos, tíos, primos y/o abuelos (familia cercana), toman un papel esencial en los primeros años de vida de un individuo.

La construcción de la identidad del alumnado comienza en el entorno familiar y, posteriormente, dará paso a la escuela como agente socializador y de desarrollo de la personalidad. Pero es en el primero, la familia, donde el alumnado empieza la construcción del conocimiento de sí mismo. Esta idea nos acerca a nuestro objeto de estudio, consideramos oportuno que las familias comprendan la importancia de un óptimo desarrollo de los aspectos relacionados con el autoconcepto y la autoestima. Las conclusiones que se derivan de nuestro estudio nos determinan una serie de implicaciones hacia las familias:

- La comunicación entre padres-madres e hijos es muy importante. Saber escuchar requiere paciencia, ponerse en el lugar del otro (empatía) y aceptar la personalidad de los hijos/as. Esta práctica contribuirá a crear una buena autoestima en ellos, porque aprenderán a aceptarse así mismo, tal y como han hecho su padre-madre.
- Reflexionar sobre las pautas y modelos de actuación saludables en el hogar permitiría establecer cuáles son buenas y cuáles no. Buscando aquellas que persigan un estilo de vida saludable y una aceptación corporal.
- Las familias excesivamente permisivas y/o autoritarias no contribuyen a un desarrollo y/o estado emocional correcto. Sería conveniente comprender que permitir a los niños y niñas hacer todo aquello que les apetezca, no contribuye a crear límites en su vida. De igual modo, un autoritarismo excesivo no permite al alumnado ser constructor de su propia vida.
- La familia es el primer agente de socialización, es necesario que enseñe a ser crítico con toda la información que llega al hogar. Enseñarle a no tomar como ciertas, toda aquella información que proviene de un entorno agresivo y consumista como los medios de comunicación.
- La actividad física y deportiva está estrechamente relacionada con una construcción saludable del autoconcepto y la autoestima, las familias deberían promocionar dichas actividades como parte del ocio y el tiempo libre del alumnado.
- La salud debería ser una de las primeras prioridades en el hogar, implicando a todos los miembros de la familia hacia un cuidado y mejora de la salud dinámica de los mismos.
- El proceso de educar comienza en la familia. La transmisión de valores fundamentales para la vida en sociedad debería de comenzar en el hogar, convirtiéndose los miembros de la familia, en los modelos a seguir por el alumnado.

➤ **Implicaciones didácticas para los centros educativos.**

Anteriormente atendíamos a la familia como primer agente socializador y responsable del desarrollo de la personalidad del alumnado. En este caso, la escuela toma el testigo de tan importante labor, la de construir a la persona. El centro educativo se convierte en el segundo hogar de los chicos y chicas que tiene en él, el espacio de crecimiento personal, social y cognitivo. Multitud de autores afirman que el seno de la escuela es un lugar propicio para la construcción y desarrollo del autoconcepto y la autoestima. En ella, vivirán experiencias que les influenciarán en su modo de percibirse y valorarse a sí mismo.

- Como subdominio del autoconcepto general, el autoconcepto académico posee gran peso y es determinante, en multitud de ocasiones, para el aumento o descenso de la autoestima del alumnado. Los docentes deberían ser conscientes de la importancia, en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima, de las creencias, afirmaciones y/o valoraciones que se realizan al alumnado, principalmente, cuando son relativas a la capacidad social, moral, ético, motriz e intelectual del mismo.
- Debido a la importancia del correcto desarrollo del autoconcepto y la autoestima, los centros educativos deberían articular programas y proyectos específicos que persigan la mejora en esos ámbitos.
- El área de Educación Física tiene un gran papel protagonista en el desarrollo del autoconcepto y la autoestima en el alumnado. La generalización de modelos anatómicas permitiría al alumnado conocerse mejor, evitando insatisfacciones corporales posteriores.
- La escuela debería de programar actividades de reflexión y crítica hacia la información que transmiten los medios de comunicación, especialmente, en aquellos que pervierten la realidad corporal de la población así como los dedicados a potenciar el consumismo.
- La comunicación entre familias y docentes del centro permitiría conocer de las situaciones problemáticas al respecto (si las hubiese) así como establecer líneas de actuación ante las consecuencias derivadas de ellas.
- El centro, principalmente, el área de Educación Física, debería potenciar el conocimiento de actividades saludables relacionadas con la actividad física y que se adecuaran a la particularidad de cada persona, con la finalidad de ocupar el tiempo libre y de ocio.
- Los docentes del centro deberían atender a la diversidad del alumnado, potenciando las cualidades de cada individuo del centro. Generando sentimiento de pertenencia a un grupo heterogéneo pero repleto de oportunidades y ventajas.
- Revisar y modificar el Plan de Centro, haciendo especial hincapié en los aspectos que pudieran menoscabar en el pleno desarrollo del autoconcepto, la autoestima y la percepción corporal del alumnado.

➤ **Implicaciones didácticas para la Administración educativa.**

Como responsable subsidiario de los procesos educativos que se implantan en los centros educativos, la Administración educativa tiene la tarea de organizar y planificar el sistema educativo, atender todas las necesidades que se requieran en los centros educativos y controlar y evaluar que todo el proceso se ajusta lo establecido en la norma. Partiendo de sus principios básicos de actuación, establecemos una serie de implicaciones de interés para la Administración Educativa y que emanan de las conclusiones de nuestra investigación:

- El desarrollo profesional de los docentes debe encontrar en la Administración educativa, el apoyo necesario para que su desempeño profesional le permita reflexionar sobre su actuación. Así, ante las investigaciones relacionadas sobre autoconcepto, autoestima y percepción corporal, los docentes podrán establecer planteamientos curriculares que atiendan a las demandas y conclusiones de tales investigaciones. La fundamentación teórica de la práctica supone un importante aspecto hacia la excelencia educativa.
- Diseñar y desarrollar programas y planes específicos para que el profesorado tenga en ellos, un punto de partida para abordar contenidos como los valores, la educación emocional y la práctica saludable de actividad física y deportiva. El desarrollo de todos estos contenidos contribuyen al normal progreso del autoconcepto y la autoestima, promoviendo un espacio para que el docente realice actividades que mejore y potencie el conocimiento de sí mismo, la satisfacción corporal y la salud dinámica.
- Ser conscientes de la realidad social, mediada por el contexto sociocultural, la cual requiere la atención necesaria para dar respuesta a las necesidades de los adolescentes.
- Promover el control crítico de los medios de comunicación, estableciendo normas y criterios que protejan a los preadolescentes y adolescentes de la agresividad de la publicidad, especialmente, la que atenta contra los problemas derivados de los trastornos de conducta alimentarios y de imagen corporal.
- En cuanto a la formación inicial y permanente que se recibe en la Universidad, especialmente en las Facultades de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, debería atender especialmente, a todo lo relacionado con el autoconcepto, autoestima y percepción corporal en los programas de las asignaturas de las carreras mencionadas.
- Igualmente, los Centros de Profesores, en su labor de contribuir a la formación permanente del profesorado, deberían desarrollar cursos de formación sobre autoconcepto y autoestima, así como del cuidado y mejora de la salud del alumnado, focalizando la atención en aspectos como los tratados en este estudio.

➤ **Implicaciones didácticas para los medios de comunicación.**

Los medios de comunicación han establecido un entorno muy agresivo en cuanto a los cánones de belleza y la valoración social de la imagen corporal. Desde los distintos formatos de comunicación, el negocio de la belleza y el culto al cuerpo ha tomado una dimensión que afecta significativamente a la población, especialmente, a los chicos y chicas en edad escolar y los adolescentes de educación secundaria.

El bombardeo diario de publicidad hacia la población escolar nos hace determinar la necesidad de actuación sobre este problema que cada vez está generando mayores problemas de salud pública. En esencia, el fuerte convencimiento de la necesidad de tener una determinada imagen corporal para tener éxito en la vida, nos media en las decisiones que tomamos en cuanto a la realización de actividad física así como de hábitos alimenticios. Consideramos oportuno que los propios medios de comunicación tomen nota de la problemática generadas por su descontrolada publicidad y la falta de control de aspecto tan relevante como el impacto de determinados mensajes en la población, especialmente, en la de riesgo. Por todo ello, proponemos una serie de medidas que atiendan al cuidado y la protección de la población escolar:

- Los medios de comunicación deberían hacerse eco de la diversidad corporal de la población, mostrando la realidad existente y muy alejada de los actuales cánones de belleza.
- Evitar la información que promueva conductas alimentarias de riesgo, así como aquella relativa al control alimentario y que pudieran generar problemas de salud posteriores.
- Fomentar estilos de vida y hábitos alimentarios saludables, controlando la información que no provengan de entes especializados en la materia.
- Asumir la necesidad de restringir ciertos horarios para evitar que determinada información llegue a la población infantil.
- Atender a la problemática existente en torno a los trastornos de conducta alimentaria.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A

- Ackard, D.M., y Peterson, C.B. (2001). Association between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables. *Int J Eat Disord*, 29(2), 187-194.
- Acosta-García, M. y Gómez-Peresmitré, G. (2003). Insatisfacción corporal y seguimiento de dieta, una comparación transcultural entre adolescentes de España y México. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3(1), 9-21.
- Acosta, D.A. y García, O. (2013). La cineantropometría aplicada al deporte de alta competición. *Rev. Cub. Med. Dep. y Cul. Fis*, 8(3), 1- 11.
- Adam, C.V., Klissouras, V., y Ravazolo, M.; ... [et al.]. (1992). *Eurofit. Test europeo de aptitud física*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Adam, S.K., Kuhn, J. y Rhodes, J. (2006). Self- esteem changes in the middle school years: a study of ethnic and gender groups. *RMLE Online*, 29(6), 1-9.
- Addington, D., Addington J. y Schissel B. (1990). A depression rating scale for schizophrenics. *Schizophrenia Research*, 3, 247-251.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria (2005). *Principios Generales de la Legislación Alimentaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Águila, C., Casimiro, A.J. y Moya, B. (1998). Evaluación de la respuesta cardiaca al esfuerzo máximo en niños de 12 años. En actas del *3er Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*. Lleida.
- Aguilar-Cordero, M. (1984). *Tratado de enfermería infantil cuidados pediátricos, Vol. 1*. Barcelona: Océano.
- Agra, M. J., Gewerc, A. y Montero, M. L. (2003). El portafolios como herramienta de analisis en experiencias de formacion on-line y presenciales. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21, 101-114.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación autentica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista perspectiva educacional, Formación del profesorado*, 45, 11-24.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Aisenstein, A. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Tomo IV*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Álamo, J.M., Amador, F. y Pintor, P. (2002). Función social del deporte escolar. El entrenador del deporte escolar. *Lecturas: Educación Física y Deporte: Revista digital*, 45. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd45/escolar.htm>
- Alburquerque, F. (2000). *Composición corporal. Un estudio comparativo en población joven. Salamanca*. Universidad de Salamanca: Grado de Licenciatura.
- Alburquerque, F. (2008). *Estudio comparativo intermetodológico y la composición corporal (antropometría, bia y dexa)*. Tesis Doctoral: Universidad de Salamanca.

- Alcántara, J.A. (1993). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC S.A.
- Alfermann, D. y Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 47-65.
- Allue, J. M. (1998). *El gran libro de los juegos*. Barcelona: Parramón.
- Altare, L., Rivarola, M.F., Correché, M.S., y Robles Ridi, P. (2012). Los hábitos alimentarios de estudiantes universitarios y su relación con la autopercepción corporal. *Revista diálogos. Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas*, 3(2), 33-39.
- Álvarez Del Villar, C. (1985). *La preparación física del fútbol basada en el atletismo*. Madrid: CAV.
- Álvarez del Villar, C. (1987). *La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Cap. Teoría y práctica sobre la flexibilidad y sus distintos métodos de entrenamiento*. Madrid: Gymnos.
- Álvarez, F. (1991). La experiencia humana de la salud desde una óptica cristiana. *Labor Hospitalaria*, 23(219), 31-37.
- Álvarez, M.N. (1996). *Tranversales: Educación del consumidor*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Álvarez, M. (1994). La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de los transversales en la práctica docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 159.
- Álvarez, M., Antúnez, S. y Gago, F.M. (2012). *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Secretaría General Técnica- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez-Dongo, D., Sánchez-Abanto, J., Gómez-Guizado, G. y Tarqui-Mamani, C. (2012). Sobre peso y obesidad: Prevalencia y determinantes sociales del exceso de peso en la población peruana (2009- 2010). *Revista PERU Med. Exp. Salud Pública*, 29(3). 303-313.
- Álvarez-Fernández, C.J. (2009). *Apuntes de la materia organización y métodos del trabajo*. Recuperado de: <http://www.elergonomista.com/dom06.html>
- Alvariñas, M., Fernandez, M.A. y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Alvero-Cruz, J.R., Fernández-García, J.C., Barrera-Expósito, J., Álvarez-Carnero, E., Carrillo de Albornoz Gil, M., Martín-Fernández, M.C. y Reina-Gómez, A. (2009). Composición corporal en niños y adolescentes. *Archivos de Medicina del Deporte*, 131, 228-237
- Alves-Mattos, L. (1999). *Compendio de didáctica general (adaptación)*. Teruel: Ed. Ramos García.
- Alves, F. B. et al. (2008). Análise dos índices de adiposidade e de aptidão física em crianças pré-púberes. *Rev. Port. Cien. Desp*, 1(8), 85-95.
- Amador, J.A. (1995). *Autoestima*. Barcelona: Colimbo.
- Amador, F. (1995). La enseñanza de los deportes de lucha. En: D. Blázquez. *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (351-370). Barcelona: INDE.

- Amador, M. (27 de octubre de 2015). *Metodología de la investigación*. [Mensaje de un blog] Recuperado de: <http://manuelgalan.blogspot.com.es/2010/02/justificacion-y-limitaciones-en-la.html>.
- Amatruda, J.M. y Linemeyer, D.L. (2001). Obesity. En: Felig, P. Frohmann L.A. *Endocrinol Metab* (945-979). USA: Ed. Mcgraw Hill.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders* (4ª Ed.). Washington Dc: Apa.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Anderson, A. y Cox, D. (2000). Five a day – Challenges and achievements. *Nutrition and Food Science*, 30, 30-34.
- Anderson, B., Burke, E. y Pearl, B. (1995). *Estar en forma: el programa de ejercicios más eficaz para ganar fuerza, flexibilidad y resistencia*. Barcelona: Oasis.
- Anderson, H.G. (1998). Hambre, apetito e ingesta alimentaria. En: *Conocimientos actuales en nutrición*. ILSI, Life Sciences Institute, Organización Panamericana de la Salud, Séptima Edición. Washington: ILSI Press.
- Andrada, G., Rodríguez, J., y González, P. (1995). *Consumo de alcohol en la juventud*. Madrid: Cuadernos INPA.
- Andrist, L. (2003). Media images, body dissatisfaction, and disordered eating in adolescent women Am. *J Matern Child Nurs*, 28(2), 119-123.
- Anguera, M.T., Arnau, I., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., y Vallejo, G. (1998). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Annicchiarico-Ramos, R.J. (2002). La actividad física y su influencia en una vida saludable. *EFdeportes Revista Digital*, 51. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd51/salud.htm>
- APA (1994; 2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IV. Washington: American Psychiatric Association.
- Apple, M.W. y Beane J.A. (Comps.) (2005). *Escuelas democráticas. 4ª edición*, Madrid: Morata.
- Aquesolo, J.A. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Málaga: UNISPORT.
- Aranceta-Bartrina, J., Serra-Margen, LL., Ribas, L., y Pérez, C. (2001). Factores determinantes en la obesidad infantil y juvenil española. En Serra Margen, LL. y Aranceta Bartrina, J. (ed.). *Obesidad infantil y juvenil en población española* (109-128). Barcelona: Masson.
- Argyle, M. (1996). *The social psychology of leisure*. New York: Penguin Books.
- Arija, V. (1996). Biodisponibilidad del hierro en la dieta. *Nutrición hoy*, 9(1), 3-9.
- Arimond, M. y Ruel, M.T. (2004). Dietary Diversity is Associated with Child Nutritional Status: Evidence from 11 Demographic and Health Surveys. *J. Nutr*, 134, 2579-2585.
- Arkin, H. y Colton, R. (1984). *An outline of statistical methods as applied to economics, business, education, social and physical science*. New York: Barnes y Noble.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

- Arregui, J.A. y Martínez, V. (2001). Estado actual de las investigaciones sobre la flexibilidad en la adolescencia. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 1(2), 127- 135.
- Arribas, H. y Santos, M. L. (1999). Conexiones entre la Educación Física, el Ocio y las Actividades Físicas en el Medio Natural. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Universidad de Huelva. Vol. I, 142-153.
- Arteaga, O. (2006). Investigación en Salud y Métodos Cualitativos. *Cienc Trab*, 8(21), 151-153.
- Arzola, S. (1989). *Desarrollo de Autoestima en Jóvenes y profesores de E. Media*. Proyecto FONDECYT.
- Asçi, F.H., Asçi, A. y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 399-406.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales.*, 5(1). Recuperado de: http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_Escue La Contencion Social Afectiva.pdf
- Astrand, P.O. y Rodahl, K. (1970). *Textbook of Work Physiology*. Nueva York: McGraw and Hill.
- Avia, M. (1995). El self. En Avia, M.D. y Sánchez, M.L. (eds): *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales* (89-106). Madrid: Pirámide.
- Azevedo, V. (2012). *Estilo de vida, practica de actividad física e imagen corporal*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Aznar, I., Cáceres, M.P. y Hinojo, F.J. (2007). Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de educación primaria a través de un cuestionario de clima de clase: el caso de las provincias de Córdoba y Granada (España). *Reice*, 5(1), 1-16.
- Aznar, R. y González, M.D. (2002). Los Juegos y Deportes de Raqueta en Educación Primaria: estudio de la consideración de las ventajas e inconvenientes por parte de los maestros/as en la provincia de Alicante. *Revista Actividad Física: ciencia y profesión*, 5, 6-13.
- Aznar, V. y Soto, J. (2010). Análisis de las aportaciones de los blogs educativos al logro de la competencia digital. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 83-90.
- Aznar-Laín, S. y Webster, T. (Coords.) (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participan en su educación*. Ministerio de Sanidad y Consumo. Ministerio de Educación y Ciencia: Imprime Grafo S.A.

B

- Babio, N.E. (2007). *Asociación entre la severidad de las alteraciones de la conducta alimentaria y el patrón dietético: estudio comparativo en escolares de Primaria y Secundaria*. Tesis Doctoral: Universitat Rovira I Virgili.
- Baechler, R. y Teitelboim, M. (1999). *Psicología con aplicaciones para educadores*. México: Editorial Mac Graw-Hill.

- Baena-Extremera, A., Calvo-Morales, J. F., y Martínez-Molina, M. (2009). Una experiencia didáctica en metodología integrada: cinco estilos de enseñanza a través de la bicicleta de montaña, patines y monopatines en E.S.O. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2 (3), 41-48.
- Baile, J.I. (2002). *Diseño, construcción y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes*. Tesis Doctoral: Universidad Pública de Navarra.
- Baile, J.I. (2003). ¿Que es la imagen corporal? Cuadernos del Marqués de San Adrián. *Revista de humanidades*, 2, 53-70.
- Baile, J.I., Guillén, F., y Garrido, E. (2003). Desarrollo y validación de una escala de insatisfacción corporal para adolescentes. *Medicina Clínica*, 121, 173-177.
- Baker, F., y Intagliata, J. (1982). Quality of life in the evaluation of community support systems. *Evaluation and Programme Planning*, 5, 69-79.
- Balaguer, I. y Atienza, F. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts Educación Física y Deportes*, 31, 285-299.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida en la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Balcells, I., y Junyent, J. (1994). Los métodos en las Ciencias Sociales. En: *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas* (53-62). Barcelona: Editorial Escuela Superior de Relaciones Públicas.
- Baldwin, S.A. y Hoffmann, J.P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 101-113.
- Ballabriga, A. y Carrascosa, A. (1998). *Nutrición en la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: ED. Ergon.
- Ballesteros-Arribas, J.M., Dal-Saavedra, M., Pérez-Farinós, N., y Villar-Villalba, C. (2007). The Spanish strategy for nutrition, physical activity and the prevention of obesity (NAOS Strategy). *Revista Española de Salud Pública*, 81, 443-449.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191 -215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Barajas, Y. y Santana, F. (2010). Características morfológicas de los deportistas con altos logros de las selecciones de levantamiento de pesas, voleibol y karate-do del departamento de Córdoba, Colombia. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 148. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd148/caracteristicas-morfológicas-de-los-deportistas-con-altos-logros.htm>.
- Barber, B.K., Olsen, J.E., y Shagle, S.C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behavior. *Child Development*, 65, 1116-1132.
- Barberá, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé

- Barreto, M. y Valenzuela, L. (1988). *Socialización y educación*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Barret, P. M., Webster, H. M., y Wallis, J. R. (1999). Adolescent self- esteem and cognitive skills training: A school- based intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 8, 217-227.
- Barria, M. y Amigo, H. (2006). Transición Nutricional: una revisión del perfil latinoamericano. *Arch Latinoam Nutr*, 56(1), 3-11.
- Barry, D. T. y Grilo, C. M. (2002). Eating and body image disturbances in adolescent psychiatric inpatientes: gender and ethnicity patterns. *International Journal of Eating Disorders*, 32 (3), 335-343.
- Bass, M., Turner, L. y Hunt, S. (2001). Counseling of female athletes: Application of the stages of change model to avoid disordered eating, amenorrhea, and osteoporosis. *Psychol Rep*, 88, 1153-60.
- Bautista, R. (1993). *Educación especial y reforma educativa. Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: DDB.
- Becker, A.E., Grinspoon, S.K., Klanski, A., y Herzog, D.B. (1999). Eating disorders. *N. Engl. J. Med.*, 340, 1092-1098.
- Becker, B. (2000). El efecto del ejercicio y el deporte en el área emocional. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd12/bennoe.htm>
- Beckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1191-1205.
- Bell, C., Kirkpatrick, W. y Rinn, R. C. (1986). Body image of anorexic, obese and normal females. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 431-439.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Beltrán-Carrillo, V.J. (2009). *Patrones de actividad física de los adolescentes de la comunidad valenciana y factores que influyen en su participación*. Tesis Doctoral: Universitat de Valencia.
- Bemis, K.M. y Hollon, S.D. (1990). The investigation of schematic content and processing in eating disorders. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 191-214.
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, vol. 4(2), 151-170.
- Benito, J.F., Fleta, J.M., Ruiz-Carralero, M., y Menaña, L. (2008). *Hábitos de conducta y alimentación en población escolar en la provincia de Teruel*. *Original.mg*, 109, 580-586. Recuperado de: http://www.mgyf.org/medicinageneral/revista_109/pdf/580-586.pdf
- Benjumea, M.A. (2011). *Motivación del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la comarca de la Vega Alta de Granada, en Educación Física escolar y en las actividades físico-deportivas extraescolares*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Bera, S., Murray, D., Brown, L., y Findley, B. (2008). Tipos de ejercicios de fuerza y potencia. En Brown (2008). *Entrenamiento de la fuerza*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Beregüí, R. y Garcés de los Fayos, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: estudio con profesores de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(2), 89-103.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Bermann, S. (1995). *Trabajo Precario y Salud Mental*. Córdoba (Argentina): Narvaja Editor.
- Bermúdez, M.P. (2003). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bernardo, J. (2004). *Una Didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Berral, F.J., Gómez, J.R., Viana, B.H., Berral, C.J., y Carpintero, P. (2001). Estudio de la composición corporal en escolares de 10 a 14 años. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum.*, 3(1), 20-33.
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*, IV, 57-73.
- Bertsch, J. (1983). La creatividad motriz. *Education Physique et Sport*, 181, 46-48.
- Best, J. (1979). *Research in Education*. New Jersey: Prentice.
- Bizquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blaikie, N.W.H. (1991). A critique of the use of triangulation in social research. *Quality and Quantity*, 25, 115-136.
- Blández, J. (1996). *La investigación-acción. Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- Blández, J., Fernández-García, E. y Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2, 1-21.
- Blasco, T. (1994). *Actividad física y salud*. Barcelona: Editorial Martínez Roca. S.A.
- Blascovitch, J. y Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. En J.P. Robinson, P.R. Shaver y L.S. Wrightsman (eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (115-160). Nueva York: Academic Press.
- Blázquez, D. (1990; 1996). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blazquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar (5ª ed)*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- Blázquez, D. (2006). *Preparación de oposiciones al cuerpo de maestros*. Barcelona: INDE.
- Block, J. y Robins, R.W. (1993). A longitudinal study of consistency and change in self-esteem from early adolescence to early adulthood. *Child Dev*, 64(3), 909-923.
- Boersma, F.J. y Chapman, J.W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero, J. (Ed.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (23-44). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista Digital de Educación y nuevas tecnologías*, 18, 34-46.
- Bolívar, A. (2003). *El currículum escolar: dilemas actuales y líneas de cambio futuras*. En Enciclopedia virtual de la didáctica y la organización escolar. Recuperado de:

- <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOECurriculum.doc>
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del Cep de Jaén*, 1, 4- 32.
- Bordas, M.I., y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrado en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boschi, V., Siervo, M., D'Orsi, P., Margiotta, N., Trapanese, E., Basile, F., Nasti, G., Papa, A., Bellini, O., y Falconi, C. (2003). Body composition, eating behaviour, food-body concerns and eating disorders in adolescent girls. *Ann. Nutr. Metab.*, 47, 284-293.
- Bouchard, C. y Perusse, L. (1994). *Heredity, activity level, fitness and health*. In: *Physical Activity, Fitness and Health*, C. Bouchard, R.J. Shephard, and T. Stephens (Eds.). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 106-118.
- Bouchard, C. y Shephard, R.J. (1994). Physical activity, fitness and health: the model and key concepts. En: Bouchard, C., Shephard, R.J., Stephens, T. (Eds) (1994). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*, (77-88). Champaign: Human Kinetics.
- Borms, J. (1986). *Children in Exercise, Acta paedriatica Belgica*, 28, 169-182.
- Bower, J.A. y Sandall, L. (2002). Children as consumers - snacking behaviour in primary school children. *International Journal of Consumer Studies*, 26(1), 15-26.
- Boyd, K. R. y Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 693-709.
- Boza-Carreño, A. (2001). Los Equipos de Orientación Educativa de zona de Andalucía: modelos y programas de intervención. *Agora digital*, 2, 1-20.
- Bozhovich, L.I. (1987). Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. En: *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología* (250-273). Moscú: Editorial Progreso.
- Bracken, B.A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro Ed.
- Bradburn, N.M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1995; 2000). *Los seis pilares de la autoestima*. México D.F.: Paidós.
- Branden, N. (2004). *¿Cómo mejorar la autoestima?* Barcelona: Paidós.
- Bratman, S. (1997). Health food junkie: Obsession with dietary perfection can sometimes do more harm than good, says one who has been there. *Yoga Journal*, 136, 42-47.
- Bravo, L. (1996). ¿Qué es el vídeo educativo? *Comunicar*, 6, 100-105.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205
- Briggs, D.C. (1986). *El niño feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Briones, E., Loscertales, M., y Pérez-Lozano, M. (2009). *Guía de adquisición de nuevas tecnologías: cuestionario de solicitud y criterios de evaluación*. Sevilla: Agencia de evaluación de Tecnologías Sanitarias de Andalucía.
- Briones, N.P. y Cantú, P.C. (2003). Estado nutricional de adolescentes: riesgo de sobrepeso en una escuela secundaria pública de Guadalupe, N.L. México. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 4(1). Recuperado de: <http://www.uanl.mx/publicaciones/respyn/iv/1/articulos/sobrepeso.html>
- Brohnh, J.M. (1978). *La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva*. Barcelona: Partisans.
- Brown, M.L. y Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, T.A., Cash, T.F., y Mikulka, P.J. (1990). Attitudinal body- image assessment: Factor analysis of the Body-Self Relations Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 55, 135-144.
- Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nerviosa. *Psychosomatic Medicine*, 24, 187-194.
- Bruchon-Schweitzer, M. (1992). *Psicología del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Brumberg, J.J. (1997). *The Appetite as Voice. Food and Culture: A Reader*. Ed. Carole Counihan. New York: Routledge, 55, 159-179.
- Bruya, L.D. (1977). Effect of selected movement skills on positive self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- Buckler, J.M.H. y Wild, J. (1987). Longitudinal study of height and weight at adolescence. *Arch Dis Child*, 62, 1224-1232.
- Buddeberg, B., Klaghofer, F. y Reed, V. (1999). Associations between body weight, psychiatric disorders and body image in female adolescents. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 68, 325-338.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burns, R.B (1979; 1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Burrows, A., Díaz, S. y Muzzo, S. (2004). Variaciones del índice de masa corporal de acuerdo al grado de desarrollo puberal alcanzado. *Rev. méd. Chile*, 132(11), 1363-1368.
- Burrows, R. y Muzzo S. (1999). Estándares de crecimiento y desarrollo del escolar chileno. *Rev Chil Nutr*, 25(2), 95-160.
- Bustos, A., y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 44(15), 163-194.
- Bustos, D. (1985). *Nuevos rumbos en psicoterapia psicodramática*. La Plata: Editorial Momento.

- Buxarrais, M. R. (2000). *Características de los centros educativos para una educación en valores*. Recuperado de: <http://www.ambitmariacoral.com>
- Byrne, B.M., y Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, B.M. (1984). The general/academic selfconcept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B.M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC.: APA.

C

- Caballero, A., Carrera, P., Sánchez, F., Sierra, B., y Briñol, P. (2001). La influencia de los grupos de referencia en el consumo de adolescentes [The influence of group- reference in teenager's consumer behavior]. *Estudios sobre Consumo*, 57, 23-37.
- Caballo-Vicente, E. (1999). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabañas, M.D., Maestre, M.I. y Herrero, A. (2008). El estudio de dos propuestas sobre el modelo "phantom" de proporcionalidad de Ross y Wilson. *Biomecánica*, 16(1), 7-12.
- Cabrera, E.A. (2006). El deporte y los valores humanos. *Journal fo Human Sport and Exercise*, 1(1), 7-14.
- Cáceres, O., Gastañaga, C., Guillen, J., y Rengifo, H. (2003). *Diagnóstico de la salud ambiental en el Perú*. Lima: Comité Nacional de Salud Ambiental, Consejo Nacional de Salud.
- Cachelin, F.M., Striegel, R.H. y Elder, K.A. (1998). Realistic weight perception and body size assessment in a racially diverse community sample of dieters. *Obes Res*, 6, 62-68.
- Calado-Otero, M. (2011). *Liberarse de las apariencias: género e imagen corporal*. Madrid: Pirámide.
- Calaf, M., León, M., Hilerio, C., y Rodríguez, J. (2005). Inventario de Imagen Corporal para Fémimas Adolescentes (IICFA.). *Revista Interamericana de Psicología*, 39(3), 347-354.
- Calañas, A.J. y Bellido, D. (2006). Bases científicas de una alimentación saludable. *Rev. Med. Univ. de Navarra*, 59(4), 7-14.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Prácticum.
- Camacho, E.J., Escoto, M., Martín, C., y Díaz, R. (2010). Correlatos antropométricos de la obsesión por la musculatura. *Mexican Journal of Eating Disorders*, 1, 125-131.
- Camerino, O. y Castañer, M. (1994). *1001 Ejercicios y Juegos de Recreación*. Barcelona: Paidotribo.
- Campbell, R.N. (1984) *The new science: self-esteem psychology*. Lanham: M.D. University press of America.

- Campbell, J.D., Trapnell, P.D., y Heine, S.J. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Editorial Alauda/ Anaya
- Candel, N., Olmedilla, A., y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-77.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Canter, D. (2009). *Educación para el Consumo*. CEAPA. Recuperado de: <http://perso.wanadoo.es/angel.saez>.
- Cantera-Garde, M.A. y Devís-Devís, J. (2000). Physical activity Levels of Secondary School Spanish Adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.
- Cantón, E. y Garcés de los Fayos, E. (2002). Motivación en la actividad física y el deporte. En: F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholíz (coord). *Psicología de la Motivación y Emoción* (453-470). Madrid: McGraw-Hill.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers- Harris. *Estudios de Psicología*, 24(1), 101-111.
- Cardona, V. (2003) *Educadora Familiar*. Recuperado de: http://www.mercaba.org/FICHAS/e-cristians/Cursos/CARTEL_CURSOS.htm
- Carlson, D. y Crawford, J. (2005). Adolescent boy and body image: weight and muscularity concerns as dual pathways to body dissatisfaction. *Journal of Ymcout and Adolescence*, 34(6), 629-636.
- Carlyon, R.G., Bryant, R.W., Gore, C.J., y Walker, R.E. (1998). Apparatus for precision calibration of skinfold calipers. *American Journal of Human Biology*, 10(6), 689-697.
- Carmona-Ruiz, R. (2010). *Diseño y estudio científico para la validación de un test combinado complejo psicomotor original, que evalúe los niveles de las capacidades perceptivo-motrices en alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Carranza, A. (2005). El uso de tablas antropométricas en ergonomía. *Ergonomía Ocupacional*, 19. Recuperado de: <http://www.ergocupacional.com/4910/35922.html>
- Carrasco, J. y Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Carrero, E., Rupérez, R., De Miguel, J.A. Tejero, L., y Pérez-Gallardo, L. (2005). Ingesta de macronutrientes en adolescentes escolarizados en Soria capital. *Nutrición Hospitalaria*, 20(3), 204-209.
- Carron, A.V. y Brawley, L.R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31, 89-106.
- Carron, A.V., Brawley, L.R. y Widmeyer, W.N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. In Duda, J. (Ed), *Advances in sport and exercise psychology measurement*. (213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Carter, J.E. (2002). *The Heath-Carter anthropometric somatotype*. California: San Diego State University Press.
- Carter, L., Rienzi, E., Gomez, P., y Martin, A. (2000). Somatotipo y Tamaño Corporal. En *Futbolista de Elite* (64-77). Argentina: Biosysten Servicio Educativo.
- Casajús, J.A. (1990). *Actividad física en el niño en edad escolar: características antropométricas, composición corporal y madurez*. Tesis Doctoral: Universidad de Zaragoza.
- Casas, F. (1996). *Bienestar social. Una introducción psicosociológica*. Barcelona: PPU.
- Casas, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana. *Papeles del Psicólogo*, 74.
- Cash, T.F. (1990). *Body image enhancement: A program for overcoming a negative body image*. New York: Guilford.
- Cash, T.F. (1994). Body image and weight changes in a multisite comprehensive very-low-calorie diet program. *Behavior Therapy*, 25, 239-254.
- Cash, T.F. (1997). *The Body Image Workbook: an 8- step Program for Learning to Like your Looks*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Cash, T.F. y Deagle, E.A. (1997). The nature and extent of Body-image disturbances in anorexia nervosa and bulimia nervosa: a meta-analysis. *International Journal of Eating Disorder*, 22, 107-125.
- Cash, T.F. y Henry, P.E. (1995). Women's body images: The results of a national survey in the U.S.A. *Sex Roles*, 33, 19-28.
- Cash, T.F. y Pruzinsky, T. (Eds.) (1990). *Body images: Development, deviance and change*. New York: Guilford Press.
- Cash, T.F. y Pruzinsky, T. (2004). *Body image. A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: The Guilford Press.
- Cash, T.F. y Szymanski, M.L. (1995). The development and validation of the Body-Image Ideals Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 64, 466-477.
- Casimiro-Andújar, A.J. (1988). Prevención, primeros auxilios y rehabilitación de lesiones deportivas más frecuentes. *I Jornadas de Educación Física*. CEP de Almería.
- Casimiro-Andújar, A.J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Casimiro-Andújar, A.J. (2000). *¿Se está robotizando el tiempo libre de nuestros jóvenes?* En: *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 20. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd20/tlibre1.htm>
- Casino, G. (2001). *Sedentarismo a tiempo completo*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2001/06/19/salud/992901601_850215.html
- Caso, J. y Hernández-Guzmán, L. (2001). ¿Son contextos medioambientales los que definen las dimensiones de la autoestima en niños y adolescentes? *Revista Mexicana de Psicología*, 18(1), 229-237.
- Caspersen, C.J., Powell, K.E., y Christenson, G.M. (1985). Physical activity, Exercise, and physical fitness: Definitions And Distinctions. *Public Health Rep.*, 100(2), 126-131.

- Castañer, M., y Camerino, O. (2006). *Manifestaciones básicas de la motricidad*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Castillo, E. y Sáenz-López, P. (2007). Hábitos relacionados con la práctica de actividad física de las alumnas de la Universidad de Huelva a través de historias de vida. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(2), 1-18.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunt: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1), 37-56.
- Castillo, I. y Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia (España). *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 334-340.
- Castillo-Ceballos, G. (2003). *El desarrollo de la identidad personal*. Madrid: Asociación FERT.
- Castro, C. (2006). Edublog para la tutoría o el blog de clase. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/73607>
- Castro, M.J. (2006). Actitudes y motivación en educación física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 5-22.
- Casullo, M.M. y Castro-Solano, A. (2002). Patrones Clínicos de Personalidad y bienestar psicológico en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Catalano, G.A., Alves, J.L., Souza, L.T., Pansarim, R., Grana, V.C., y Albert, S.C. (2013). A influência da autoestima e da sexualidade na qualidade de vida da gestante. *Anais do Seminário de Produção Acadêmica da Anhanguera*, (3). Recuperado de: <http://sare.anhanguera.com/index.php/ansem/article/view/5186>
- Causgrove, J.L. y Watkinson, E.J. (1994). A study of the relationships between physical awkwardness and children's perceptions of physical competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 275-283.
- Cava, M.J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral: Universitat de Valencia.
- Cava, M. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.
- Cea, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Cebrián, M. (1987). El vídeo Educativo. En *Actas del II Congreso de Tecnología Educativa*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- Cebrián, J.D. (2007). *Valoración morfomotora de los escolares de la costa granadina*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

- Cecchini, J.A., Méndez, A. y Muñiz J. (2003). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Universidad de Oviedo: Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J.A. y Peña, J.V. (2005). Estudio experimental de las repercusiones del clima motivacional sobre la orientación de meta, la motivación intrínseca y los comportamientos disruptivos en las clases de educación física. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 57(5), 597-608.
- Cepero, M., Zurita, F. y Romero, C. (2004). El maestro especialista en Educación Física y su formación didáctica. *Habilidad motriz: Revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, 22, 51-61.
- Cepero, M., Suárez, C., Cabrera, E., Rojas, F.J. y López, R. (2011). Fitness test profiles in children aged 8-12 years old in Granada (Spain). *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(1), 135-145.
- Cepero, M., Romero, D., Rojas, F.J., y de la Cruz, J.C. (2012). Differences of functional fitness in adults after 9 months of combined exercise training program. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(1), 321-330.
- Cepero, M., García, A. y López, M. (2013). Diseño de un programa de intervención bilingüe para el área de Educación Física basado en la competencia digital. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 19, 257-274.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Cerrillo, M.R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68.
- Cerrillo, M.R. (2002). Transferencia a la vida y a las áreas del currículum de lo aprendido en un programa para enseñar a pensar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 190-191.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral: Universitat de Valencia.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas deportivas con diferente nivel de dificultad. *Revista motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. y Moreno, J.A. (2003). Pensamiento del alumno hacia la educación física, su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza y Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 21, 345-362.
- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport and achievement goal perspective in young spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527- 534.
- Chacín, B. (2008). Modelo teórico-metodológico para generar conocimiento desde la extensión universitaria. *Laurus*, 14(26), 56-88.
- Chávez-Méndez, M.G. (2002). *Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural*. Colima: Universidad de Colima.

- Chepyator-Thomson, J.R. y Ennis, C.D. (1997). Reproduction and resistance to the culture of femininity and masculinity in secondary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99.
- Chescheir, N. (2011). Obesidad en el Mundo y su Efecto en la Salud de la Mujer. *Obstet Gynecol*, 117, 1213-1222.
- Chillón, P. (2002). Actividad físico-deportiva en escolares adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 1, 5-12.
- Chillón, P. (2005). *Efectos de un programa de intervención de Educación Física para la salud en adolescentes de 3º de ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Chinchilla, A. (2002). *Trastornos de la conducta alimentaria: Anorexia y bulimia nerviosas, obesidad y atracones*. Barcelona: Masson.
- Chinchilla, J.L. (2008). Análisis de las actitudes de la Educación Física en la ESO. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 70-74.
- Cimarro, J. (2013). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares del tercer ciclo de Educación Primaria en centros de las comarcas del Sur de Córdoba, y la influencia de la Educación Física sobre ellos*. Diploma de Estudios Avanzados. Universidad de Granada: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Clark, R., Cledes, H. y Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clarke H. (1977). Exercise and aging. *Physical Fitness Research Digest*, 7(2), 1-27.
- Clarkson, H. y Riedl, J. (1997). Fear of thinness. *American Journal of Psychiatry*, 153(3), 441-443.
- Cledes, H. y Bean, R. (1996; 1998; 2000; 2001). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Editorial Debate.
- Cocca, A. (2012). *Análisis del nivel de actividad física y los factores relacionados con la salud psicofísica en jóvenes granadinos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Codina-Jiménez, A. (2011). Deficiencias en el uso del foda causas y sugerencias. *Revista Ciencias Estratégicas*, 19(25), 89-100.
- Cohane, G.H. y Pope, H.G. (2001). Body image in boys: A review of the literature. *International Journal of Eating Disorders*, 29(4), 373-379.
- Cohen-Mansfield, J. (1996). Conceptualization of Agitation: Results based on the Cohen-Mansfield Agitation Inventory and the Agitation Behavior Mapping Instrument. *International Psychogeriatrics*, 8(3), 309-315.
- Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colás, P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y De Pablos, J. (2005). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. *Revista de Teoría de la Educación*, 5. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_colas_pablos.htm

- Cole T.J., Bellizzi, M.C., y Flegal, K.M. (2000). Establishing a Standard Definition for Child Overweight and Obesity Worldwide International Survey. *British Medical Journal*, 320, 1240-1243.
- Cole T.J., Bellizzi M.C., Flegal K.M., Dietz W.H. (2000). Establishing a standard definition for child overweight and obesity worldwide: international survey. *Br Med J*, 320, 1-6.
- Coleman, D. y Iso-Ahola, S. (1993). Leisure and health: the role of social support and self-determination. *Journal of Leisure Research*, 25, 111-128.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Coll, C. (2002). La atención a la diversidad en el Proyecto de Ley de Calidad de la Educación o la consagración del "orden natural de las cosas". *Aula de Innovación Educativa*, 115, 73-79.
- Coll, C., Pozo, J.I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Ediciones Santillana.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- Coll, M. y Vinuesa, J. (1984). *Teoría básica del entrenamiento*. Madrid: Esteban Sanz.
- Collado-Fernández, D. (2005). *Transmisión y adquisición de valores a través de un programa de Educación Física basado en el juego motor, en un grupo de alumnos y alumnas de Primero de la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Collins, M.E. (1991). Body figure perceptions and preferences among preadolescent children. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 199-208.
- Comellas, M.J. y Mercader, I. (1992). Finalidades educativas del deporte en la Educación Secundaria. *Apunts Educación Física y Deportes*, 29, 32-43.
- Consejería de Salud. (1986). *Glosario de promoción de la salud*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejo de Europa (1989). EUROFIT, test Europeo de aptitud física. *Rev Invest Doc Cienc Ed Fis Dep*, 12(13), 8-49.
- Consejo General de Colegios Farmacéuticos (2006). *Estudio sobre los hábitos de alimentación de los escolares españoles*. Madrid: Consejo General de Colegios Farmacéuticos.
- Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Contreras, O.R., Fernández, J.G., García, L. M., Palou, P. y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Cooper, P.J., Taylor, M.J., Cooper, Z. y Fairburn, C.G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 485-494.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists Press.
- Corbellá-Virós, M. (1993). Educación para la salud en la escuela. Aspectos a evaluar desde la Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 31, 55-61.

- Corbin, C.B. y Pangrazi, R.P. (1996). What you need to know about the Surgeon General's Report on Physical Activity and Health, *PCPFS Physical Activity and Fitness Research Digest*, 2(6), 1-8.
- Corbin, C.B., Pangrazi, R.P. y Franks, B.D. (2005). Definitions: Health, fitness and physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(9), 1-8.
- Corbin, C.B., Pangrazi, R.P. y Welk, G.J. (1994). Toward an understanding of appropriate physical activity levels for youth, *Physical Activity Fitness Research Digest*, 1(8), 1-8.
- Corey, G. (1988). *Vigilancia en Epidemiología Ambiental*. México. Centro Panamericano de Ecología y Salud. OPS.
- Correa, E. (2010). La competencia cultural y artística. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 26. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ERNESTO_CORREA_1.pdf
- Costa, M. y López, E. (1996). *Educación para la salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788-792.
- Cox, R.H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones*. Madrid: Panamericana.
- Crawford, M. y Unger, R. (2004). *Women and Gender*. New York: Mc Graw Hill.
- Crocker, P., Eklund, R. y Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18(6), 383-394.
- Cruz, S. y Maganto, C. (2003). El Test de Siluetas: un estudio exploratorio de la distorsión e insatisfacción con la imagen corporal en adolescentes. *Investigaciones en Psicología*, 1, 79-100.
- Cuéllar, M^ªJ. y Delgado, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas. Educación Física y Deportes*, 5(25). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd25a/estilos.htm>.
- Cuenca-García, M.M. (2013). *Interacción dieta y actividad física en la salud de los adolescentes europeos. Repercusión sobre la composición corporal, condición física y factores de riesgo cardiovascular*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cuesta, J.M. (2013). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, la autoestima, el autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la ciudad de Motril*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Curbow, B. y Somerfi-Eld, M. (1991). Use of the Rosenberg Self-esteem Scale with adult cancer patients. *Journal of Psychosocial Oncology*, 9, 113-131.
- Cureton, T. (1944). *Physical fitness workbook*. Champaign: Stipes Pub. Co.
- Cutropia, C. (2003). *El plan de marketing paso a paso*. Madrid: ESIC.

- D'Amours, Y. (1988). *Activité physique: santé et maladie*. Bibliothèque Nationale du Québec. Québec: Éditions Québec Amérique.
- Damon, W. y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. England: Cambridge University Press.
- Daniels, S., Khoury, P. y Morrison, J. (1997). The utility of body mass index as a measure of body fatness in children and adolescents: Differences by race and gender. *Pediatrics*, 99, 804-807.
- Davies, J.K. y MacDonald, G. (1998). *Quality, evidence and effectiveness in health promotion*. London: Ed. Routledge.
- Davis, M.H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Boulder CO: Westview Press.
- Davison, T.E., y McCabe, M.P. (2006). Adolescent Body Image and Psychosocial Functioning. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 15-30.
- Davo-Blanes, M.C. (2009). *La cultura de salud en las aulas de Educación Primaria y la incorporación de la escuela promotora de salud a la salud escolar en España*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- De Gracia, M., Marcó, M. y Trujano, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 4(19), 646-653.
- De Hoyo, M. y Sañudo-Corrales, B. (2006). Análisis de la composición corporal en escolares de 8 a 12 años. En *Actas del I Congreso Internacional de las Ciencias Deportivas*. Pontevedra. Mayo.
- De Hoyo, M., Sañudo, B. y Carrasco, L. (2008). Composición corporal y prevalencia de sobrepeso en jóvenes jugadores de voleibol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(32), 256-269.
- De la Cruz, J.C. (1989). *Educación para la salud en la práctica deportiva escolar. Higiene de la actividad física escolar*. Málaga: Unisport.
- De la Cruz-Sánchez, E. y Pino-Ortega, J. (2010). Análisis de la condición física en escolares extremeños asociada a las recomendaciones de práctica de actividad física vigentes en España. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5, 45-49.
- De La Cruz-Sánchez, E. (2009). *Análisis de la condición física, actividad física y hábitos de vida relacionados con la salud en escolares*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- De la Iglesia, P. (2002). *La educación para la convivencia*.
- De la Torre, S. y Moraes, M. C. (2005). *Sentipensar: Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona: Aljibe.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: Universidad de Educación a Distancia.
- De Onis, M. y Blösner, M. (2000). Prevalence and trends of overweight among preschool children in developing countries. *Am J Clin Nutr*, 72, 1032-1039.
- De Saa-González, M. (2007). *Patrones de actividad física y hábitos nutricionales, en escolares de 10 a 12 años de la ciudad de Pontevedra*. Tesis Doctoral: Universidad de Vigo.

- De Souza, L., Marcele, F., Dias, F., Tavares, S. y Caputo, M.E. (2014). A autoestima afeta a insatisfação corporal em adolescentes do sexo feminino?. *Rev.Paul. Pediatr*, 32(3), 236-240.
- De la Serna, I. (2004). Introducción: alteraciones de la imagen corporal. *Monografías de psiquiatría*, 16(4), 1-2.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Delemarre-Van de Waal, H.A. (2005). Secular trend of timing of puberty. *Endocr Dev.*, 8, 1-14.
- Delgado, M., Gutiérrez, A. y Castillo, M.J. (1999). *Entrenamiento físico deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta*, (2ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delgado-Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza de la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Universidad de Granada: ICE.
- Delgado-Fernández, M. (1997). El entrenamiento de las cualidades físicas en la enseñanza obligatoria: salud versus rendimiento. *Habilidad Motriz. Rev. de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9, 15-26.
- Delgado-Fernández, M. y Tercedor-Sánchez, P. (2000). Modalidades de práctica de actividad física en el estilo de vida de los escolares. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 24. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd24b/estilo2.htm>
- Delgado-Fernández, M. y Tercedor-Sánchez, M. (2002). *Estrategias de intervención en la educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delgado-Fernández, M., Gutiérrez-Saínz, A. y Castillo-Garzón, M.J. (1997, 1999). *Entrenamiento físico deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta*, (2ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Delval, J. (1995). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo Veintiuno. Editores S.A.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana.
- Demo, D.H. y Savin-Williams, R.C. (1992). Self- concept stability and change during adolescence. En R. P. Lipka y T. M. Brinthaup (Eds.), *Self perspectives across the life span* (116- 150). Albany: State University of New York Press.
- Dennis, R., Williams, W., Giangreco, M., y Cloninger, Ch. (1994). Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 25(155), 5-18.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative reserchs*. London: Sage.

- DeSeCo (2000). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, background paper, OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Deurenberg, P., Pieters, J.J., y Hautvast, J.G. (1990). The assessment of the body fat percentage by skinfold thickness measurements in childhood and young adolescence. *Br J Nutr.*, 63, 293-303.
- Deurenberg, P., Weststrate, J. y Seidell, J. (1991). Body mass index as a measure of body fatness: age- and sex-specific prediction formulas. *British Journal of Nutrition*, 65, 105-114.
- Deurenberg, P., Vanderkooy, K., Leenen, R., Weststrate, J., y Seidell, J. (1991). Sex and age specific prediction formulas for estimating body composition from bioelectrical impedance-a cross-validation study. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 15(1), 17-25.
- Devís-Devis, J. (1998). La salud en la Educación Física escolar: materiales curriculares para el alumnado de enseñanza primaria. En: Villamón, M. (Director). *La Educación Física en el curriculum de primaria* (367- 398). Valencia: Consellería de cultura, Educació i Ciència.
- Devis-Devis, J. (Coord.) (2000). *Actividad Física, deporte y salud*. Barcelona: INDE.
- Devís-Devis, J. y Peiró-Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE
- Devís-Devis, J. y Peiró-Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños /as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 2(2). 71-86.
- Devís-Devis, J. y Peiró-Velert, C. (2001). Fundamentos para la promoción de la actividad física relacionada con la salud. En: Devís Devís, J. (Ed) *La educación física, el deporte y la salud en el S. XXI* (295-321). Alcoy: Marfil.
- Dewey, J. (1995): *Democracia y Educación*, Madrid: Morata.
- Díaz-Atienza, F., Prados, M., y Lopez-Galán, S (2002). Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes. *Psiquiatría.com*, 6(2), 1-4.
- Díaz-Huerta, R. (2009). El blog: una estrategia reflexiva, creativa y propositiva en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula. II *Jornadas de Innovación Docente en Tecnologías de la Información y Telecomunicaciones (ID+TIC)*. Alcalá de Henares – España: Escuela Superior Politécnica.
- Díaz-Lucea, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (231-249). México: McGraw-Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. México: Editorial Mac Graw Hill.

- Díaz-Olivera, A.P. y Matamoros-Hernández, I. B. (2011). El análisis DAFO y los objetivos estratégicos, *Contribuciones a la Economía*, marzo 2011. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011a/domh.htm>
- Díaz-Rico, L.T. (2012). *A course for teaching English learners*. Boston: Pearson.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua (2006). Recuperado de: <http://www.rae.es>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 3, 542-575. (Trad.: El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 8, 67-113.
- Dieppa, M., Guillen, F., Machargo, J., y Luján, I. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-339.
- Dietz, W.H. (1998). Childhood weight affects adult morbidity and mortality. *J Nutr*, 128, 411-414.
- Dietz, W.H. y Bellizzi, M. C. (1999). Introducción: the use of body mass index to assess obesity in children. *Am.J.Clin.Nutr.*, 70, 123-125.
- Dietz, W.H. y Robinson, T. (2005). Clinical Practice. Overweight in children and adolescents. *N Engl J Med*, 352(20), 2100-2109.
- Dimmock, J.A. y Banting, L.K. (2009). The influence of implicit cognitive processes on physical activity: How the theory of planned behaviour and self-determination theory can provide a platform for our understanding. *International Review of Sport y Exercise Psychology*, 2(1), 3-22.
- Dirección Seccional de Salud de Antioquia (1994). *Hacia una propuesta de intervención integral en salud mental para las poblaciones de Antioquia*. Recuperado de: <http://www.dssa.gov.co/>
- Dodgson, P.G. y Wood, J.V.(1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 178–197.
- Domínguez-García, M. (2002). Patrimonio Industrial de Motril. *Cuadernos de Patrimonio Histórico-Artístico de Motril*, 15, 8-12.
- Domínguez-López, G. (2009). La autoestima en la Educación Física: orientaciones metodológicas y actividades de enseñanza-aprendizaje. *Lecturas Revista Digital Efdportes*, 139. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd139/la-autoestima-en-la-educacion-fisica.htm>
- Donkin, J.M., Tilson, C.H., Neale, R.J. y Gregson, K. (1992). Children's food preferences. *British Food Journal*, 94(9), 6-9.
- Dowson, J. y Hendersen, L. (2001). The validity of a short version of the Body Shape Questionnaire. *Psychiatry Research*, 102, 263-271.
- Doyle, W. (1977). Paradigm for Research on Teacher. Effectivanes. *Review of Research in Education*, 5, 163-198.
- Drake, J. (1992). *Postura sana*. Barcelona: Martínez Roca.
- Drummond, M.F., Sculpher, M.J., Torrance, G.W., O'Brien, B.J., y Stoddart, G.L. (2005). *Methods for the economic evaluation of health care programme. Third edition*. Oxford: Oxford University Press.

- Dubet, F. y Martucelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubos, R.J. (1959). *Mirage of health. Utopias, progress and biological change*. Nueva York: Harper.
- Duda, J.L., Olson, L. y Templin, T. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 19-87.
- Dule-Rodríguez, S. (2006). *La práctica de la actividad físico deportiva y su relación con componentes fundamentales de los estilos de vida en escolares de la provincia de Ciego de Ávila, Cuba*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Dumont, M. y Provost, M.A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 343-363.
- Durá, A. y Garaigordobil, M. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64.
- Durand, M. y Barlow, D. (2006). *Essentials of Abnormal Psychology – Fourth*. Wadsworth: Ed. Thomson.
- Durkin, S. y Pastón, S. (2002). Predictors of vulnerability to reduced body image satisfaction and psychological wellbeing in response to exposure to idealized female media images in adolescent girls. *J Psychosom Res*, 53(5), 995-100.

E

- Ebbeling, C.B., Pawlak, D.B. y Ludwig, D.S. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *Lancet*, 360, 473-482.
- Eisenberg, M.E., Neumark-Sztainer, D. y Paxtón, S.J. (2006). Five-year change in body satisfaction among adolescents. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(4), 521-527.
- Eiser, C., Eiser, R. y Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: practical theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 18(3), 429-433.
- Ekelund, U., Franks, P.W., Wareham, N.J. y Aman, J. (2004). Oxygen uptakes adjusted for body composition in normal-weight and obese adolescents *Obes Res*. 2004, 12(3), 513-20.
- Elkin, I., Parloff, M.B., Hadley, S.W. y Autry, J.H. (1985). NIMH Treatment of Depression Collaborative Research Program: background and research plan. *Archives of General Psychiatry*, 42, 305 - 316
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid. Aprendizaje: Visor.
- Elliot, D.S. (1993). Health-enhancing and health-compromising lifestyles. En S. G. Millstein, A.C. Petersen y E.O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century*, (119-150). Oxford (Inglaterra): Oxford University Press.

- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ellis, A. (2000). Spiritual goals and spirited values in psychotherapy. *Journal of Individual Psychology*, 36, 279-284.
- Ellis, K.J., Abrams, S.A. y Wong, W.W. (1999). Monitoring childhood obesity: Assessment of the weight/height sup2 index. *American Journal of Epidemiology*, 150, 939-946.
- Enkid (1998-2000). Estudio epidemiológico transversal sobre población española con edades comprendidas entre 2 y 24 años que estudia la obesidad infantil y juvenil en España. Recuperado de: [http://www.seedo.es/portals/seedo/consenso/Prevalencia_ni%C3%B1os_Estudio_ENKID\(Med_Clin_2003\).pdf](http://www.seedo.es/portals/seedo/consenso/Prevalencia_ni%C3%B1os_Estudio_ENKID(Med_Clin_2003).pdf)
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Escudero M., J.M. (2005). El fracaso escolar. Nuevas formas de exclusión educativa. En J.G. Molina (Coord.): *Exclusión social, exclusión educativa* (83–108). Xátiva: Diálogos.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (2000). *Por una escuela pública y democrática: Valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*, en Proyecto Atlántida: Escuela democrática. Recuperado de: <http://www.proyecto-atlantida.org>
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24(1), 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43.
- Esparza, F. (1993). *Manual de Cineantropometría*. Monografías Femed. Editor científico: Grupo Español de Cineantropometría (GREC).
- Espina, A., Ortego, A., Ochoa de Alda, I., Yenes, F. y Alemán, A. (2001). La imagen corporal en los trastornos alimentarios. *Psicothema*, 13(4), 533- 538.
- Estarellas, J. (1974). *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Esteve, J., Musitu, G. y Lila, M. (2005). Autoconcepto físico y motivación deportiva en chicos y chicas adolescentes. La influencia de la familia y de los iguales. *Escritos de Psicología*, 7, 82-90.
- Estévez, M. (2012). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria de la ciudad de Alicante*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2007). Un análisis de la autoestima en adolescentes agresores y víctimas de *bullying*. *Infocop*. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1231
- Estivill, E. (2002). Situación actual de los trastornos del sueño en niños. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 4(16), 563-565.
- Euling, S.Y., Selevan, S.G., Pescovitz, O.H. y Skakkebaek, N.E. (2008). Role of environmental

- factors in the timing of puberty. *Pediatrics* 121, 167-171.
- Eurydice (2010). Red Europea de Información sobre Educación. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/eurydice>
- Evans, D., Head, M. y Speller, V. (1994). *Assuring quality in health promotion: how to develop standards of good practice*. London: Health Education Authority.
- Extremera-Pacheco, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Ezpeleta, J. (2000). Reforma Educativa y prácticas escolares. En: Frigerio, Poggi y Giannoni *Políticas instituciones y actores en educación* (221-232). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

F

- Fairburn, C.G., y Garner, D.M. (1986). The diagnosis of bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 403-419.
- Farfán, E.R. (2009). *Efectos de un programa de juego predeportivos de voleibol en el desarrollo de las capacidades físicas de un grupo de niños y niñas de la Ciudad del Carmen (México)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Fariñas, L., Vázquez, V., Martínez, A. J., Fuentes, L.E., Toledo, E. y Martiato, M. (2011). Evaluación nutricional de niños de 6 a 11 años de Ciudad de La Habana. *Revista Cubana Investigación Biomed*, 30(4), 439-449.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Federación Española de Medicina del Deporte (FEMEDE) (2008). La utilidad de la actividad física y de los hábitos adecuados de nutrición como medio de prevención de la obesidad en niños y adolescentes. *Arch. ed. Dep.* 127, 333-353.
- Fernández-García, E. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, J.G., Contreras, O.R., García, L.M. y Villora, S.G. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 42(2), 251-263.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, M.J., Juan, J., Marcó, M. y Gracia, M. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 20, 27-38.
- Fernández-Aranda, F., y Turón, V. (1998). *Trastornos de la Alimentación: Guía básica de tratamiento*. Barcelona: Editorial Masson-Salvat.

- Fernández-San Juan, P.M. (2006). Dietary habits and nutritional status of school-aged children in Spain. *Nutr Hosp*, 21, 364-78.
- Fernández, C., Garrido, M., Santo-Tomas, M. y Serrano, M.D. (2003). *Enfermería Fundamental*. Barcelona: Masson.
- Fernández, G., y Guzmán, A. (2002). Turismo, patrimonio cultural y desarrollo sustentable. *CAminhos de Geografía*, 3(7), 1- 19.
- Fernández, J.P. y López, R.J. (2010). El sobrepeso y la obesidad en edad escolar. Estudio y variaciones del IMC en una población de educación secundaria durante un curso escolar. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital Buenos Aires*, 144. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd144/el-sobrepeso-y-la-obesidad-en-edad-escolar.htm>
- Ferrer, M. (2008). *Estudio de seguimiento a escolares preadolescentes con alteraciones de la conducta alimentaria. Evolución del estado nutricional e implicación del polimorfismo*. Tesis Doctoral: Universitat Rovira I Virgili.
- Ferri, A. (2006). Food education: bridging the gap between theory and practice. *Education and health*, 24, 58-59.
- Ferrin, C., Garrido, L., Abejar, M., Santo Tomas-Pérez M. y Serrano-Parra, M. D. (2003). *Enfermería Fundamental*. Barcelona: Masson.
- Feuerstein, R. et al. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?*. Madrid: Bruño.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- Figueras-Valero, F.J. (2008). *Motivaciones del alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria de la provincia de Granada, hacia la práctica de las actividades extraescolares y la influencia que los agentes de socialización participantes tienen en la transmisión de valores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Finkler, S. (1996). *Budgeting concepts for nurse managers*. Orlando, F.L.: Grune and Stratton.
- Fisher, S. (1990). The Evolution of Psychological Concepts about de Body. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Body Images. Development, Deviance and Change* (3-21). New York: The Guilford Press.
- Fitts, W.H. (1972). *The self-concept and performance*. Nashville: TN: Counselor Recordings and Tests.
- Fjeld, C., Freund, J. y Schoeller, D. (1990). Total body water measured by 18O dilution and bioelectrical impedance in well and malnourished children. *Pediatr Res*, 27, 98-102.
- Flegal, K.M., Ogden, C.L., Wei, R., Kuczmarski, R.L. y Johnson, C.L. (2000). Prevalence of overweight in US children: comparison of US growth charts from the Centers for Disease Control and prevention with other references values for body mass index. *Am J Clin Nutr*, 73, 1086-1093.
- Fleming, J.S. y Courtney, B.E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.

- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.
- Flores-Allende, G. y Ruiz-Juan, F. (2010). Motivaciones de los estudiantes universitarios para nunca realizar actividades físico-deportivas de tiempo libre. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 34-37.
- Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de caso*. Barcelona: Editorial Praxis. Fomento.
- Folch, R. (1998). *Ambiente, emoción y ética*. Barcelona: Ariel.
- Folkens, C. (1976). Effects of physical training on mood. *Journal of Clinical Psychology*, 32, 385-388.
- Fomon, S., Haschke, F., Ziegler, E., y Nelson, S. (1982). Body composition of reference children of birth to age ten years. *A J Clin Nut*, 35, 1169-75.
- Forriol, F., y Pascual, J. (1990). Footprint analysis between three and seventeen years of age. *Foot Ankle*, 11,101-104.
- Fox, K.R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K.R. (1990). *The physical self-perception manual*. Dekalb, IL: Office for Health Promotion. Northern Illinois University.
- Fox, K.R. (1997). *The physical self*. Champaign: Human Kinetics.
- Fox, K.R. (2000a). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 288-240.
- Fox, K.R. (2000b). The effects of exercise on self perceptions and self-esteem. En: S.J.H. Biddle, K.R. Fox y S. H. Boutcher (eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (88-118). Londres: Routhledge.
- Fox, K.R., y Corbin, C.B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fox, S.M., y Haskell, W.L. (1970). The exercise stress test: needs for standardization. En: Eliakim M, Neufeld HN, editors. *Cardiology: Current Topics and Progress*. New York: Academic Press, 149-154.
- Fraile, A. (1995). La investigación-acción: instrumento de formación para el profesorado de Educación Física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 46-52.
- Fraile, A. (2004). *Deporte escolar en el siglo XXI: Análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: GRAÓ.
- Fraile, A. y De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia y Portugal. *Revista Internacional de sociología*, 44, 85-109.
- Fraile, A. y Sancho, J. (2013). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. *Lúdica Pedagógica*, 2(18), 93-102.
- Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Arrizabalaga, A. (2012). Motivación e intención de ser físicamente activo en jugadores de baloncesto en formación. Diferencias en función de la competición. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 23-26.

- Franzoi, S.L., y Shields, S.A. (1984). The Body Esteem Scale: multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48(2), 173-178.
- Fraser, D. (1999). *QSR NUDIST Vivo*. Melbourne (Australia): Qualitative Solutions and Research Pty.
- Fraser, J. y Beaudoin, C. (2004). Girls' appreciation of new physical education curriculum classes. *Avante*, 10(2), 45-46.
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity*. New York: Crown Publishers.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Frisancho, A.R. (1990). *Anthropometric Standards for the Assessment of Growth and Nutritional Status*. Michigan: University of Michigan.
- Frömel, K., Formánková, S., y Sallis, J. F. (2002). Physical Activity and Sport Preferences of 10 to 14 Year-Old Children: A 5-Year Prospective Study. *Acta Univ. Palaki Olomuc., Gymn*, 32(1), 11-16.
- Fuentes, E. (2011). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Jerez de la Frontera (Cádiz)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Fuentes, M.C., García, F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y consumo de sustancias en la adolescencia. *Adicciones*, 23, 237-248.
- Fuks, K. y Gris, G. (2007). Introducción a la Cineantropometría, Deporte y Salud. Recuperado el 15 de agosto de 2015 de: <http://www.patriciaminuchin.com.ar/Publicado/06Cineantropometria.htm>
- Fulkerson, J.A., McGuire, M.T., Neumark, D., Story, M., French S.A. y Perry, C.L. (2002). Weight-related attitudes and behaviors of adolescent boys and girls who are encouraged to diet by their mothers. *International Journal of Obesity*, 26, 1579-1587.
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: Una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.
- Furnham, A., Badmin, N. y Sneade, I. (2002). Body Image Dissatisfaction: Gender Differences in Eating Attitudes, Self-Esteem, and Reasons for Exercise. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136(6), 581-596.

G

- Gairín, J. (1986). *Aprendizaje y cambio de actitud en la didáctica especial de las matemáticas*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía Aplicada. UAB.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1997). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid: Síntesis/UAB/ICE

- Galera, A. (2001). *Manual de didáctica de la Educación Física I. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición*. Barcelona: Editorial Paidós Educación Física.
- Gálvez, A., Rodríguez, P.L., Rosa, A., García, E., Pérez, J.J., Tarraga, L., y Tarraga, P. (2015). Relación entre el estatus de peso corporal y el autoconcepto en escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 730-736.
- Gallego, M.J., Perpiñá, C., Baños, R., Botella, C., y Quero, S. (2004). Propiedades psicométricas del Inventario de Situaciones de Malestar acerca de la Imagen Corporal (SIBID) en población española. Poster presentado en *The 7th European Conference on psychological Assessment*. Málaga, 2004.
- Gallo, M., y David, E. (2005). Prevalencia y factores de riesgo de tabaquismo en estudiantes de la escuela secundaria de San Luis año 2003. *Alerg. inmunol. Clin*, 23(3/4), 51-54.
- Gámez, L. (2010). *Tratamiento del tema transversal de Educación del Consumidor en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la provincia de Granada*: Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Garaigordobil, M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: La evaluación pretest. Postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25, 357-376.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clínica y salud: Revista de psicología clínica y salud*, 17(2), 127-150.
- Garaigordobil, M., Pérez, J.I., y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- Garandeau, C., y Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: Aconceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and ViolentBehavior*, 11, 641-654.
- García-Cantó, E. (2011). *Niveles de actividad física habitual en escolares de 10 a 12 años de la Región de Murcia*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- García-Fernández, L., y Garita-Azofeifa, E. (2007). Relación entre la satisfacción con la imagen corporal, autoconcepto físico, índice de masa corporal y factores socioculturales en mujeres adolescentes costarricenses. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 5(1), 13-27.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- García-Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte (1980-1995). Un análisis sociológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

- García-Ferrando, M. (1993a). *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- García-Ferrando, M. (1993b). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- García-Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte. 1980-1995*. Consejo Superior de Deportes. Valencia: Tirant lo Blanch.
- García-Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Un análisis sociológico*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. CSD, Madrid.
- García-Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles*. Madrid: CIS.
- García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- García-Fogeda, M.A. (1989). *El juego predeportivo en la educación física y el deporte*. Madrid: Augusto E. Pila Teleña.
- García-García, I. (1998). Promoción de la salud en el medio escolar. *Revista Española de Salud Pública*, 72(4), 285-287.
- García-García, E. (2004). ¿Qué es la obesidad? *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 12(3), 88-90.
- García-García, F. (2003). Homo iconicus. *Icono*, 14(1), 6-15.
- García-García, J.A. (2011). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del bloque de contenidos de juegos y actividades deportivas en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de la Comarca de los Vélez (Almería)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García-Gat, A. (2009). La interacción en el grupo-clase como elemento facilitador del aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(3). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/03/agg.htm>
- García, M.A., Salcedo, F., Rodríguez, F.M., Redondo, M.P., Monterde, M.L., Marcos, A.I., y Torrijos, M.O. (2004). Prevalencia de los trastornos del sueño en adolescentes de Cuenca, España. *Revista de Neurología*, 39(1), 18-24.
- García-Monge, A. (1992). *Proyecto Docente Didáctica de las actividades físicas organizadas*. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB. Palencia.
- García-Montes, M.E. (1998). *Actitudes y comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física de tiempo libre*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García-Pérez, A. (2011). *Influencia de un programa de Educación Física basado en las competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales en un grupo de 5º de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- García-Rodríguez, F. (1993). *Las adoradoras de la delgadez. Anorexia nerviosa*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

- García-Rubio, J., Parejo, I., Cañadas, M., Feu, S., e Ibáñez, S. (2011). Relación entre el autoconcepto físico y la práctica deportiva en jóvenes jugadores de baloncesto de la Comunidad Autónoma de Extremadura. En actas de *VII Congreso Nacional de Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Pontevedra: Seminario Nacional de Nutrición, Medicina y Rendimiento.
- García, F.J. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1,(0). Recuperado en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(1), 41-68.
- García, A. (2010). *Influencia de un programa de educación física basado en las competencias motrices, digitales y lingüísticas, en la transmisión y adquisición de valores individuales y sociales de un grupo de 5º de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad humana*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, M. (1996). *School meals Survey*. Gardner Education Services. Kenly: UK.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Argentina: Paidos.
- Garner, D.M. (1997). Psychoeducational principles in treatment. En D. Garner y P. Garfinkel (Eds.), *Handbook of treatment of eating disorders* (145-177) New York: The Guilford Press.
- Garner, D.M. (1998). *Inventario de trastornos de la conducta alimentaria (EDI-2)*. Madrid: Tea Ediciones.
- Garner, D.M. y Garfinkel P.E, (1979). The Eating Attitudes Test: an index of the symptoms of anorexia nervosa. *Psychological Medicine*, 9, 273-279.
- Garner, D.M. y Garfinkel, P.E. (1981). Body image in anorexia nervosa: measurement, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatric in Medicine*, nº 3, 263-284.
- Garner, D.M., Olmsted, M.P., y Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 15-34.
- Gardner, R.M., Stark, K., Jackson, N.A., y Friedman, B.N. (1999). Development and validation of two new scales for assessment of body image. *Percept. Motor Skills*, 89, 981–993.
- Garfinkel, P.E. y Garner, D.M. (1982). *Anorexia nervosa: a multidimensional perspective*. New York: Bruner-Mazel.
- Garrido, R.P., González, M., Expósito, I., y Garnés, A. (2005). Valoración de la proporcionalidad mediante el método combinado. Estudio realizado con 873 futbolistas. *Revista Digital Buenos Aires*, 81. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd81/comбина.htm>

- Garrow, J.S. (1992). Energy balance in man-an overview. *Am J Clin Nutr*, 45,1114-1119.
- Gavarry, O., Giacomoni, M., Bernard, T., Seymat, M., y Falgairette, G. (2003). Habitual physical activity in children and adolescents during school and free days. *Medicine and Science and in Sports and Exercise*, 35(3), 525-531.
- Gavida, V. y Talavera, M. (2012). La construcción del concepto de salud. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 161-175.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- George, L.K. (2001). Well-being and sense of self: What we know and what we need to know. En: Schaie KW, Hendricks J, eds. *The evolution of the aging self: The societal impact on the aging process*. New York: Springer, 1-36.
- Gervilla, E. (2002). Educadores del futuro, Valores de hoy (I). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 15, 7-25.
- Gesell, A. et. al. (1984). *Psicología Evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Gianino, C., y Giannì, A. (2011). Physics of Karate project: Measurement Human body barycentre. *Latin-American Journal of Physics Education*, 5(2), 352-355.
- Gill, D., Dowd, D. A., Beaudoin, C. M., y Martin, J. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior*, 19, 307-318.
- Gil-Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Giménez, F.J. (2000). *La formación del entrenador de iniciación al baloncesto en Andalucía. Seminario de Formación y estudio de casos*. Universidad de Huelva.
- Giménez, F.J. (2002). Iniciación deportiva. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital- Buenos Aires*, 8(54), 1-5.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- Gimeno, J. (1995). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (171-220). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- Gittelsohn, I., Harris, S.B., Lyman, T.H., Hanley, A., Barnie, A., y Zinman, B., (1996), Body image concepts differ by age and sex in an Ojibway-Cree Community in Canada. *Journal of Nutrition*, 126, 2990-3000.
- Giró, J. (2007). *Adolescentes: ocio y consumo de alcohol*. Madrid: Entinema.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldberg, D.P. y Hillier, V.F. (1979). A Scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, 9,139-145.
- Golden, N.H., Katzman, D.K. y Kreipe, R.E. (2003). Society for Adolescent Medicine Position Paper: *Eating Disorders in Adolescents*. *J Adolesc Health*, 33, 496-503.
- Goleman, D. (1995). *Las raíces de la empatía en Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

- Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- Gómez-Arqués, M.A. (2005). *Operativización de los estilos de vida mediante la distribución del tiempo en personas mayores de 50 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gómez-Ocaña, C. (2005). *La educación para la salud: un modelo de evaluación psicológica*. Tesis Doctoral: Universitat de Valencia.
- Gómez-Peresmitré, G. (1993). Detección de anomalías de la conducta alimentaria en estudiantes universitarios: obesidad, bulimia y anorexia nervosa. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 17-27.
- Gómez-Peresmitré, G. (1995). Peso real, peso imaginario y distorsión de la imagen corporal. *Revista Mexicana de Psicología*, 12, 185-198.
- Gomez-Perezmitré, G., Alvarado, G., Moreno, L., Saloma, S., y Pineda, G. (2001). Trastornos de la alimentación. Factores de riesgo en tres diferentes grupos de edad: Pre-púberes, púberes y adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 18(3), 313-324.
- Gómez-Puerto, J.R., Berral, C.J., Viana, B., y Berral, F.J. (2002). Valoración de la aptitud física en escolares. *Archivos de medicina del deporte*, 90(XIX), 273-282.
- Gómez-Rijo, A. (2006). Efectos de un programa de educación moral en la agresividad del alumnado: estudio preliminar. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital. Buenos Aires*, nº 97. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd97/program.htm>
- Goñi, A. (2000). *Desarrollo de la creatividad*. San José: EUNED.
- Goñi, E. e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, A. y Rodríguez, A. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A. y Ruiz de Azúa, S. (2009). La estructura interna del autoconcepto físico. En A. Goñi (Coord.) *El autoconcepto físico: psicología y educación* (81-97). Madrid: Pirámide.
- Goñi, A. y Zulaica, L.M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10 a 11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts*, 59, 6-10.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz De Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Manual del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz De Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141- 151.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Liberal, I. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Propiedades psicosométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- González, F. (1993). Educación en valores, Transversalidad y Reforma Educativa. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 10, 62-67.

- González, R., García, P. y Martínez, J. (2013). Valoración de la imagen corporal y de los comportamientos alimentarios en universitarios. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 18(1), 45-59.
- González, V. y González, R.M. (2006). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 175-187.
- González, A. y Jiménez, B. (2001). Bases de las estrategias metódicas. En Medina, A. y Sevillano, M.L. (Eds.) *Didáctica-Adaptación*. Madrid: UNED.
- González, J., Garcés, E.J. y García, A. (2012). Indicadores de bienestar psicológico percibido en alumnos de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 183-187.
- González, J.L. y Martínez, J. (2001). La fuerza y la flexibilidad en la educación primaria y secundaria: cualidades físicas básicas para el tratamiento preventivo de desequilibrios musculares de la columna vertebral. *Comunicación. IV Curso La Educación Física Escolar: "Educación Primaria y Secundaria, la necesaria coordinación"*. Lorca (Murcia).
- González-Arévalo, C. (2009). *Repensar la Educación Física: oportunidad y compromiso*. Cursos de verano. La Educación Física y el Deporte en el Siglo XXI.
- González-Fernández, O. (2011). *La presión sociocultural percibida sobre el autoconcepto físico: naturaleza, medida y variabilidad*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- González-González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Lucini, F. (1993). Educación en valores, transversalidad y reforma educativa. *Signos, teoría y práctica de la educación*, 10, 62-67.
- González-Lucini, F. (2004). *Cuaderno de abordó. Libro del docente*. Buenos Aires: Gram
- González-Montero, M. y Marrodán, M.D. (2003). *Crecimiento y dieta. Hábitos de los jóvenes españoles*. Madrid: Fundación S.M.
- González-Montero, M. y Marrodán, M.D. (2008). *La salud escolar también se mide. Guía práctica para el docente*. Publicaciones del Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias". Colección: Cuadernos de Innovación y Formación. Madrid: Gráficas Berlín.
- González-Montesinos, J.L., Marín-Fernández, D., Domínguez-Jiménez, A.M. y Díaz Romero, N. (2006). Propuesta lúdica para la mejora de la movilidad articular en Educación Física. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 24, 25-34.
- González-Pienda, J.A. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: Variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1992). Características estructurales y psicométricas del "Self Description Questionnaire I". *Revista de Psicopedagogía*, 6-7, 133-168.

- González-Pienda, J.A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pumariega, S. (1995). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral: Universidad de Oviedo.
- González-Torres, M.C. (2000). *Autoconcepto, Autoestima e Motivación*. En DOSIL, A. (2000) (Dir). Colección Pais Galegos de Ciudadáns Europeos. Xunta de Galicia: Santiago de Compostela.
- González-Torres, M.C., y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Gordman, W.K., Price, L.H., Rasmussen, S.A., Mazure, C., Fleischman, R.L., Hill, C.L., Heninger, G.R. y Charney, D.S. (1989). Part I: Yale- Brown obsesive-compulsive scale: development, use and reability. *Archives of General Psychiatry*, 46, 1006-1011.
- Gotthelf, S.J., y Jubany, L. (2005). Comparación de tablas de referencias en el diagnóstico antropométrico de niños y adolescentes obesos. *Arch. Arg. Pediat.*, 103, 129-134.
- Gracia, M., Marcó, M. y Trujano, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19(4), 646-653.
- Gracia-Fuster, E., Herrero-Olaizola, J., y Musitu-Ochoa, G. (1995). *El Apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Granacher, U., Muehlbauer, T., Maestrini, L., Zahner, L., y Gollhofer, A. (2011). Can balance training promote balance and strength in prepubertal children. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25(6), 1759-1766.
- Grant, J.R. y Cash, T.F. (1995). Cognitive - behavioral body Image therapy: comparative efficacy of group and modest-contact treatments. *Behavior Therapy*, 26, 69-84.
- Gray, G. y Monnot, A. (1998). Promoción de la Salud en los Centros de Educación Secundaria de Europa. Guía Práctica. En: *Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud*. Madrid: MEC y MSC.
- Green, S.M. y Burley, V.J.I. (1996). The effects of snacking on energy intake and body weight. *BNF Nutrition Bulletin*, 21, 103-107.
- Grilo, C.M., Wilfley, D.E., Brownell, K.D. y Rodin, J. (1994). Teasing, body image, and self-esteem in a clinical sample of obese women. *Addict Behav*, 19,443-450.
- Grinder, R.E. (1972). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Grogan, S. (1999). *Body image: understanding body dissatisfaction in men, women and children*. London: Routledge.
- Gross, K. (1902). *The Play of man*. New York: Appleton.
- Grosser, M. y Müller, H. (1992). *Desarrollo Muscular. Un Nuevo Concepto de Musculación. (Power-Stretch)*. Barcelona: Hispano-Europea.
- Grosser, M. y Starischka, S. (1981). *Konditionstests*. München: BLV Verlagsellschaft.
- Grosser, M. y Starischka, S. (1988). *Test de la condición física*. Barceloona: Martinez Roca.
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las

- necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- Guérin, F., Marsh, H.W. y Famose, J.P. (2004). Generalizability of the PsdQ and its relationship to physical fitness: The European French Connection. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 19-38.
- Guillaume, M. (1999). Defining obesity in childhood: current practice. *Am J Clin Nutr*, 70, 126-130.
- Guillén, F. y Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 45-59.
- Guillén, F. y Sánchez, R. (2003). Autoconcepto en jóvenes sedentarios y practicantes deportivos. *Edupsykhé*, 2(2), 259-272.
- Guimón, J. (1999). *Los lugares del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Guix, X. (2013). *Querer es poder*. Barcelona: Ediciones B.
- Gupta, M.A., Chaturvedi, S.K., Chandarana, P.C., y Johnson, A.M. (2000). Weight-related body image concerns among 18-24-years-old women in Canada and India. An empirical comparative study. *Journal of Psychosomatic Research*, 50, 193-198.
- Gurney, P. (1988). *Self-esteem in children with special education needs*. London: Routledge.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Gutiérrez, M., Moreno, J.A. y Sicilia, A. (1999). Medida Del Autoconcepto Físico: Una Adaptación Del PSPP De Fox (1990). Comunicación Presentada Al IV Congreso De Les Ciències De l'Esport, L'educació Física I La Recreació. Lleida, INEFC.
- Gutiérrez-Castro, C. y Ferreira, R. (2007). *Vigorexia: estudio sobre la adicción al ejercicio. Un enfoque de la problemática actual*. Tesina de Licenciatura en Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Gutiérrez-Ponce, R. (2010). *Tratamiento del tema transversal de la educación del consumidor en el alumnado del tercer ciclo de educación primaria de la comarca malagueña del Valle del Guadalhorce*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Gutiérrez-Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez-Saldaña, P., Camacho-Calderón, N. y Martínez-Martínez, M.L. (2007). Autoestima, funcionalidad familiar y rendimiento escolar en adolescentes. *Atención Primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 39(11), 597-601.
- Guyatt, G.H., Feeny, D.H., y Patrick, D. (1993). Measuring Health-Related Quality of Life. *Annals of Internal Medicine*, 118(8), 622-629.

H

- Haag, H. (1994). *Theoretical foundation of sport science as a scientific discipline*. Schomdorf: Hofinann.
- Hadji, C. (1991). *L'évaluation des actions éducatives*. París: PUF
- Hagborg, W.J. (1993). Gender differences on Harter's Self-Perception profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(1), 141-148.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Haizmouitz, D., Lansky, L.M. y O'reilly, P. (1993). Fluctuations in body satisfaction across situations. *International Journal of Eating Disorders*, 13(1), 77-84.
- Haney, P. y Durlak, J.A. (1998). Changing selfesteem in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Harris, C.V., Bradlyn, A.S. y Coffman, J. (2008). BMI-based size guides for women and men: development and validation of a novel pictorial method to assess eight-related concepts. *International Journal of obesity*, 32, 336-342.
- Harris, J. y Cale, L. (1997). Activity promotion in physical education. *European Physical Education Review*, 3(1), 58-67.
- Harrison, K. (2000a). Television viewing, fat stereotyping, body shape standards, and eating disorder symptomatology in grade school children. *Commun. Res.*, 27, 617-640.
- Harrison, K. (2000b). The body electric: Thin-ideal media and eating disorders in adolescents. *J. Commun. Res.*, 50, 119-143.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook on child psychology* (275-385). New York: Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1988a). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a lifespan perspective. In J.K. Kolligian y R. Sternberg (Eds.) *Perception of competence and incompetence across lifespan* (67-97). New Haven, CT: Yale University.
- Harter, S. (1988b). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (292-325). Boston: Allyn y Bacon.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R.B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low selfesteem* (57-78). Nueva York: Plenum Press.
- Harter, S. (1998). The Development of Self-Representations. En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development (1017-1095). New York: John Wiley y Sons, Inc.

- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. Nueva York: Guilford.
- Hassebrauck, M. (1998). The visual process method: A new method to study physical attractiveness. *Evolution and Human Behavior*, 19(2), 111-123.
- Hayes, S.D., Crocker P.R.E. y Kowalski K.C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem, and physical activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile model. *Journal Sport Beba*, 22, 1-14.
- Haywood, K.M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Hellín, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Hernández, D. (2013). *Estado nutricional y rendimiento deportivo en adolescentes cubanos*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Hernández-Moreno, J. (1985). *La Educación Física en las Enseñanzas Medias. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández -Moreno, J. (1988). *El baloncesto: iniciación y entrenamiento*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, F. y Sancho, J. M^a. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Hernández, M., Castellet, J., Narvaiza, J., Rincón, J., Ruíz, I., y Sanchez, E. (1988). *Curvas y tablas de crecimiento. Instituto sobre Crecimiento y Desarrollo*. Fundación F. Orbegozo. Madrid: Editorial Garsi.
- Hernández, J. y Jiménez, F. (2000). Los contenidos deportivos en educación escolar desde la praxiología motriz (II). *Revista educación física*, 79, 21-35.
- Hernández, M., Sánchez, E. y Sobradillo, B. (1995). Curvas y tablas de crecimiento. En: Argente, J., Carrascosa, A., Garcia, R., y Rodríguez F. editores. *Tratado de Endocrinología Pediátrica y de la Adolescencia* (1119-1136). Madrid: Edimsa.
- Hernández-Alcántara, A. (2006). *Factores de riesgo en trastornos de la conducta alimentaria en atletas gimnastas mexicanas*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Hernández-Alcántara, A., Aréchiga-Viramontes, J. y Prado Martínez, C. (2009). Alteración de la imagen corporal en gimnastas. *Archivos de Medicina del Deporte* V. XXVI, 130, 84-92.
- Hernández-Cid, J.M. (2004). *Informe de la reunión 76 del Consejo Universitario*, México. Recuperado el 20 de enero de 2014 de: http://www.acadi.iteso.mx/acadi/comunicados/consejo_universitario/Informe_CU_%20enero2004.htm
- Hernández, O. (2008). *La condición física, hábitos de vida y salud del alumnado de Educación Secundaria del Norte de la Isla de Gran Canarias*. Tesis doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canarias.
- Herrador, J.A. (2008). Origen etimológico de términos relacionados con la actividad física y la medicina del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(29), 41-61.

- Herranz-Ybarra, M.P., y Sierra García, P. (eds.) (2002). *Psicología Evolutiva I. Desarrollo Social* (Vol. 2). Madrid: UNED.
- Herrera-Corzo, A. y Navarro-Despaigne, M. (2003). Estructura básica de la carga de entrenamiento en el atletismo. Atletas cubanas de categoría internacional en impulsión de la bala. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Buenos Aires, 61. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd61/bala.htm>
- Herrera, I.G., Salfran, C.M., Sánchez, R.A. y Rodríguez, A. (2012). Propuesta de un test Especial de Terreno (IGHD) para el desarrollo de la rapidez especial en la defensa del campo en los voleibolistas. Segunda parte. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital Buenos Aires*, 173. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd173/test-especial-de-terreno-en-voleibolistas-2.htm>
- Herrero, E. (1990). *Relajación Creativa*. Madrid: Editorial Herrero Lozano.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Tesis Doctoral: Universitat de València.
- Herzog, A. y Markus, H.R. (1999). The self-concept in life span and aging research. En: *Bengston VI, Schaie KW*, eds. *Handbook of theories of aging*. (227-252) New York: Springer.
- Hewitt, G., Withers, R.T. y Broods, A.G. (2002). Improved rig for dynamically calibrating skinfold clipers: comparison between Harpenden and Slim Guide instruments. *American Journal of Human Biology*, 14(6), 721-727.
- Higgins, E.T. (1989). Knowledge accessibility and activation: Subjectivity and suffering from unconscious sources. In J.S. Uleman y J.A. Bargh (Eds.), *Unintended Thought: The Limits of Awareness, Intention and Control* (75–123). New York: Guilford Press.
- Hill, A. y Robinson, A. (1991). Dieting concerns have a function year old girls. *British Journal of Clinical Psychology*, 30, 265-267.
- Hirsch B.J. y DuBois, D.L. (1991). Self-esteem in early adolescence: The identification and prediction of contrasting longitudinal trajectories. *Journal of Youth and Adolescence*. 20(1), 53-72.
- Hontoria, L. (1998). *El riesgo de ponerse en forma el fin de semana*. Madrid: ABC.
- Houssay. (2000). *Fisiología Humana*. 7ª. Madrid: El Ateneo.
- Huang, J.S., Norman, G.J., Zabinski, M.F., Calfas, K. y Patrick K. (2007). Body image and self-esteem among adolescents undergoing an intervention targeting dietary and physical activity behaviors. *Journal Adolesc. Health*, 40(3), 245-251.
- Huck, S.W., y Cormier, W.H. (1996). *Reading statistics and research*. New York: Harper Collins
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. y Ortega, R. (2004). The long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *Span J Psychol*, 7(1), 3-12.
- Hurtado, I. (2004). *Autoestima: concepto, formación, desarrollo e indicaciones acerca de su diagnóstico*. Recuperado de: <http://www.uch.edu.ar/>

- lafrancesco, G. (2003). *La investigación en Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogotá: Géminis.
- Ibáñez, S.J. (1996). *Análisis del proceso de formación del entrenador español de baloncesto*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2010). *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2010*. Lima: INEI; 2011.

J

- Jackson, A.W., Morrow, J.R., Hill, D.W., y Dishman, R.K. (2003). *Physical activity for health and fitness*. Human Kinetics: Champaign.
- Jackson, L.A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. Albany: State University of New York.
- Jackson, L.A., Eye, A.V., Fitzgerald, H.E., Zhao, Y., y Witt, E.A. (2010). Self-concept, self-esteem, gender, race and information technology use. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 323-328.
- Jackson, P.H. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, W., Eccles, J.S., y Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jaffee, L. y Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. *Melpomene: A Journal for Women's Health Research*, 12(3), 19-26.
- Janssen, I. (2007). Physical activity guidelines for children and youth. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 32,109-121.
- Janssen, I. y Leblanc, A. (2009). Systematic Review of the Health Benefits of Physical Activity in School-Aged Children and Youth. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16
- Jenkins, A. y Healey, M. (2007). Critiquing excellence: undergraduate research for all students. In: Skelton, A. (ed.) *International perspectives on teaching excellence in higher education* (117-132). London: Routledge.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Jiménez-Buñuales, M.T., González, P. y Martín-Moreno, J.M. (2002). La clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). *Rev Esp Salud Pública*, 76(4), 271-279.
- Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F.J. e Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de Educación Física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 385-401

- Jimenez-Fernández, C. (1983). Población y muestra. El muestreo. En Jiménez Fernández, C., López-Barajas Zayas, E., y Pérez Juste, R. (1983). *Pedagogía Experimental II. Tomo I.* (229-258). Madrid: UNED.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *Circles of learning (4th ed.)* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R. y Holubec, E. (2002). Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula escuela. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, P.K. (1974). *La evaluación del rendimiento físico en los programas de Educación Física.* Buenos Aires: Stadium.
- Johnston, J. (1996). *Como dejar de preocuparnos por nuestro aspecto físico.* Barcelona: Paidós.
- Jones, D.C. (2004). Body image among adolescent girls and boys: a longitudinal study. *Dev Psicol*, 40, 823-835.

K

- Kain, J. y Andrade, M. (1999). Characteristics of the diet and pattern of physical activity in Chilean preschoolers. *Nutr Res*, 19, 203-15.
- Kaplowitz, P. y Oberfield, S. (1999). Reexamination of the age limit for defining when puberty is precocious in girls in the United States: implications for evaluation and treatment. *Drug and Therapeutics and Executive Lawson Wilkins COPES. Pediatrics*, 104, 936-41.
- Karvonen, M.J., Kentala, E. y Mustala O. (1957). The effects of training on heart rate; a longitudinal study. *Ann Med Exp Biol Fenn*, 35, 307-315.
- Kearney-Cooke, A. (2002). Familial influences on body image development. In T. Cash y T. Pruzinsky (Eds.), *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice* (99-108), New York: Guilford Press.
- Kelder, S.H., Chery, M.P., Perry, L., Klepp, K I., y Litle, L.L. (1994). Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choice behaviors, *American Journal of Public Health*, 84, 1121-1126.
- Kernis, M.H., Granneman, B.D. y Mathis, L.C. (1991). Stability of self-esteem as a moderator of the relation between level of self-esteem and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 80-84.
- Killen, J.D. y Taylor, C.B. (1996). Pursuit of thinness and onset of eating disorder symptoms in a community sample of adolescents' girls: a three years prospective analysis. *Int J. Eat Disord*, 16, 227-238.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum.* Valencia: Universitat de València.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M., y Espens, G.A. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist?. *Sex Roles*, 50(1/2), 119-127.
- Kodama, S., Saito, K., Tanaka, S., Maki, M., Yachi, Y., Asumi, M. et., al. (2009). Cardiorespiratory fitness as a quantitative predictor of all-cause mortality and

- cardiovascular events in healthy men and women: a meta-analysis. *JAMA*, 301, 2024-2035.
- Kolb, L. (1959). *Disturbances of body image. American handbooks of psychiatry*, 1, 749- 769. New York.
- Kon, I.S. (1990). *Psicología de la edad juvenil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Kornblit, A.L. y Mendes-Diz, A.M. (2000). *La Salud y la Enfermedad: Aspectos biológicos y sociales. Contenidos Curriculares*. Mexico, DF.: Grupo Editor Aique.
- Kortabarría, L., Mateo, C.M. y Peris, M. (2013). Imagen corporal, autoestima y dietas en adolescentes. In *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas (707-712)*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Kowal, D. y Patton, J. (1978). Psychological states and aerobic fitness of male and female recruits before and after basic training. *Aviation Space and Environmental Medicine*, 49, 603-606.
- Krauskopf, J., Williams, D.R. y Heeley, D. W. (1982). Cardinal directions of color space. *Vision Research*, 22, 1123- 1131.
- Krebs, N., Himes, J., Jacobson, D., Nicklas, T., Guilday, P., y Styne, D. (2007). Assessment of child and adolescent overweight and obesity. *Pediatrics*, 120, 193-228.
- Kubik, L., Lytle, L.A., Hannan, P.J., Story, M., y Perry, Ch.L. (2002). Food-related beliefs, eating behavior, and classroom food practices of middle school teacher. *Journal of School Health*, 72, 339-345.
- Kuczmarski, R.J., Ogden, C.L., Guo, S.S., Grummer-Straw, L.M., Flegal, K.M., Mei, Z., et al. (2000). CDC Growth Charts for the United States: Methods and development. National Center for Health Statistics. *Vital Health Stat*, 11(246), 147-148.
- Kull, M. (2002). The relationship between physical activity, health status and psychological well-being of fertilityaged women. *Scandinavian Journal of medicineScience in Sport*, 12, 241-247.
- Kurdek, L.A. y Krile, D. (1982). A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social selfcompetence. *Child Development*, 53, 1485-1491.
- Kuriyan, R., Thomas, T. y Kurpa, A.V. (2008). Total body muscle mass estimation from bioelectrical impedance analysis y simple anthropometric measurements in indian men. *Indian J Med Res*, 127(5), 441-46.

L

- Ladd, G. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronicpeer difficulties in the development of children's psychologicaladjustment problems. *Child Development*, 74, 1344 –1367.

- Lagardera-Otero, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*: Barcelona: Paidotribo.
- Lakin, E. (2002). Food, exercise and lifestyle: an initial teacher trainee perspective. *International Journal of Consumer Studies*, 26, 188-198.
- Lakin, L. y Littledyke, M. (2008). Health promoting schools: integrated practices to develop critical thinking and healthy lifestyles through farming, growing and healthy eating. *International Journal of Consumer Studies*, 32(3), 253-259.
- Lalonde, M. (1974; 1996). *El campo de la salud: una perspectiva canadiense. Promoción de la salud: una antología*. Washington DC.: OPS.
- Laroche, D., Lussier, M. y Roy, S. (2008). Chronic stretching and voluntary muscle force. *Journal of strength and conditioning research: the research journal of the NSCA*, 22(2), 589-596.
- Larrañaga, P. (2000). *El concepto de responsabilidad*. México D.F.: Fontamara.
- Laskey, M.A. (1996). Dual-energy X-ray absorptiometry and body composition. *Nutrition*, 12, 45-51.
- Latapi, P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 14, 33-50.
- Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Garcia, J. Ibáñez y F. Alvira. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (335-364). Madrid: Alianza.
- Latorre, A. (1996). El diario como instrumento de reflexión del profesor novel. *Actas del III Congreso de E.F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara: Ed. Feloprint.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación acción. Conocer y mejorar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Amal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia, S.L.
- Lau, P.W., Cheung, M.W.L. y Ransdell, L.B. (2008). A structural equation model of the relationship between body perception and self-esteem: Global physical selfconcept as the mediator. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 493-509.
- Lavandera-Goncálvez, A., Abadía-García De Vicuña, O. y Herrero-Alonso, J. (2006). Influencia de un trabajo de flexibilidad en las clases de Educación Física en Primaria. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 100. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd100/flex.htm>
- Lavega, P., y Olaso, S. (2003). *1000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- Lavilla, L. (2013). Dinámica de grupo clase. *Revista de Clases Historia*, 366, 1-10.
- Le Boulch, J. (1986). *La educación psicomotriz en la escuela primaria: la psicokinética en la edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Lee, P.A. (1980). Normal ages of pubertal events among American males and females. *J Adolesc Health Care*, 1, 26-29.

- Lee, I.M., Paffenbarger, R.S. y Hennekens, CH. (1997). Physical activity, physical fitness and longevity. *Aging (Milano)* 9, 2-11.
- Legido, J.C., Segovia, J.C. y Ballesteros J.M. (1995). *Valoración de la condición física por medio de test*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- Leith, L.M. (1994). *Foundations of Exercise and Mental Health*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Leiva, M.T. y Casajús, J.M. (2008). *Cineantropometría, condición física y estilos de vida de los escolares aragoneses (7 a 12 años)*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Levi, L., y Anderson, L. (1980). *La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida*. México DF: El Manual Moderno.
- LEY 10/1990, de 15 de octubre, del Deporte. BOE nº 249 de 17 de octubre de 1990.
- LEY DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 10/2002, 23 de Diciembre. BOE nº 307 de 24 de diciembre de 2002.
- LEY DE DERECHO A LA EDUCACIÓN 8/85, 3 de Julio. BOE nº 159 de 4 de julio de 1985.
- LEY EDUCATIVA DE ANDALUCÍA, 17/2007, 10 de Diciembre. BOJA nº 252 de 26 de diciembre de 2007.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de Mayo de 2006.
- LEY ORGÁNICA GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO 1/90, 3 de Octubre de 1992. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990.
- Lila, M.S. (1991). *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología: Universidad de Valencia.
- Linares, D. (1992). *Valoración morfológica y funcional de los escolares andaluces de 14 a 17 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Lindwall, M. y Hassmen, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 14, 373-380.
- Lintunen, T. (1987). Perceived physical competence scale for children. *Scandinavian Journal of Sport Sciences*, 9(2), 57-64.
- Linville, P.W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663-676.
- Livingstone, M.B. (2001). Childhood obesity in Europe: a growing concern. *Public Health Nutr*, 4, 109-116.
- Lloréns, A., Castillo, I. y Balaguer, I. (1999). Motivos de práctica deportiva de las chicas adolescentes: Análisis de las diferencias según la edad y la participación en competiciones. En I. Balaguer y Y. Moreno (Coord.), *Rendimiento y bienestar en los deportistas de élite* (33-34). Valencia: Cristóbal Serrano.
- Lobstein, T., y Frelut, M.L. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obes Rev*, 4(4), 195-200.
- Lolas, F. (1997). Estudio cualitativo de la calidad de vida en el senescente. Una propuesta metodológica. *Revista Vértex*. Nº 29. Buenos Aires.

- Loli-Pineda, A.E. y Cuba B.E. (2007). Autoestima y compromiso organizacional en trabajadores de una universidad pública de provincias. *Revista de Investigación en Psicología*, 10(1), 103-108.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de Educar*, 9(18), 307-327.
- López, R. (2011). *Efectos de una leche enriquecida sobre parámetros de salud y condición física en una población infantil de 8 a 12 años de edad*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- López, A. y Frutos, H. (2011). La cohesión grupal y su incidencia en Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 13(3), 397-410.
- López, O. y Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de psicología*, 26(2), 254-258.
- López, P., Molina, Z., Rojas, L., y Angarita, C. (2009). Conductas alimentarias de riesgo asociadas a los trastornos de la alimentación y su relación con la imagen corporal percibida en adolescentes. *MedULA*, 18,150-155.
- López, A. (2003). Como desarrollar habilidades reflexivas en educación física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital Buenos Aires*, 66, Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd66/reflex.htm>
- López, A. y Moreno, J. A. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Revista Apunts*, 69,18-26.
- López, A. y González, V. (2001). Niveles de satisfacción por la clase de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 32. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd32/satisf.htm>.
- López, A.D. (2001). Aproximación teórica al estudio sociológico de la anorexia y la bulimia nerviosas. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 96(1), 185-199.
- López, A.J. (2006). *Proyecto "Recreos Saludables"*. Recuperado de: <http://www.profes.net>.
- López, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto a su labor. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 77-96.
- López-Calbet, J.A., Armengol, O., Chavarren, J., y Dorado, C. (1997). Anthropometric equation for assessment of percent body fat in adult males of de Canary Islands. *Med Clin*, 108, 207-213.
- López-Ramírez, E.A. y Rodríguez, L. (2010). El aprendizaje desarrollador una alternativa en educación física. *Revista EDU-FISICA*, 2(6), 1-30.
- López-Santos, V. (1995). *Escuela promotora de salud y dieta saludable*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actual_1016_alimentos/actividadesphp3.
- López-Santos, V. (1998). *Hacia una escuela saludable*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Lorenzo-Caminero, F. (2002). *Diseño y Estudio científico para la validación de un Test motor original, que mida la Coordinación Motriz en alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.

- Losada, R. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson, D.L.
- Low, S., Chew Chin, M. y Deurenberg-Yap, M. (2009). Review on Epidemic of Obesity. *Ann Acad Med Singapore*, 38,57-65.
- Luengo-Vaquero, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(27), 174-184.
- Luthar, S.S. (2005). Resiliencia a Edad Temprana y su impacto en el desarrollo psicosocial del niño. En Resiliencia, *Enciclopedia sobre el desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado el 3 de julio de 2015 de <http://www.encyclopedia-infantes.com/resiliencia/segun-los-expertos/resiliencia-edad-temprana-y-su-impacto-en-el-desarrollo-psicosocial>

M

- Macarro-Moreno, J. (2008). *Actitudes y motivaciones hacia la práctica de la actividad física deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la ESO*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Maceiras-García, L. y Segovia-Largo, A. (2002). Segundo estudio sobre la alimentación en la población escolar de Galicia (España). *IV Congreso Virtual de Cardiología. Epidemiología y Prevención*, 101-110.
- Machargo, J. (1991). Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista De Psicología General y Aplicada*, 45(1), 63-72.
- Machargo, J. (2002). *Psicología evolutiva (adolescencia)*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Macias, R. (2011). *Análisis de la formación inicial del licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en el ámbito de las AFMN y de la escalada deportiva*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Madrigal-Fritsch, H., De Irala-Estévez, L., Martínez-González, M.A., Kearney, J., Gibney, M., y Martínez-Hernández, J. A. (1999). Percepción de la imagen corporal como aproximación cualitativa al estado de nutrición. *Salud pública de México*, 41(6), 479-486.
- Maganto, C. y Cruz, S. (2008). *TSA Test de Siluetas para Adolescentes*. Madrid: TEA Ediciones. SA.
- Maganto, C., Del Río, A. y Roiz, O. (2000). *Factores de riesgo de trastornos alimenticios. European Congress of Psychotherapy. La Psicoterapia en una Europa Unificada*. Barcelona: Libro de resúmenes.
- Maganto, C., Del Río, A., y Roiz, O. (2002). *Programa preventivo sobre Imagen corporal y Trastornos de la Alimentación (PICTA)*. Manual, Cuaderno de trabajo y vídeo. Madrid: TEA Ediciones.
- Maganto, C., Cruz, M., del Río, A. y Roiz, O. (2002). Escala de Satisfacción Corporal. En C. Maganto, A. del Río y O. Roiz. *Programa de Imagen Corporal y Trastornos de la*

- Alimentación* (PICTA). Madrid: TEA.
- Mahan, L.K. y Escott-Stump, S. (2000). *Nutrición y dietoterapia de Krause* (9ª ed.) Madrid: McGraw Hill-Interamericana.
- Maihan, B.V., Murrie, D., Gonzalez, V. y Jobe, J.B. (2006). Listening to girls and boys talk about girls' physical activity behaviors. *Health Education y Behavior*, 33(1), 81-96.
- Malina, R.M. (1975). Anthropometric correlates of strength and motor performance. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 3, 249-274.
- Malina, R.M. (1991). Ratios and derived indicators in the assessment of nutritional status. In J. Himes (Ed.), *Anthropometric assessment of nutritional status* (151-171). New York: Wiley-Liss.
- Mallart, J. (2001)- Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, F., Rajadell, N. (Coords) *Didáctica General para Psicopedagogos*, 23-57. Madrid: UNED.
- Maloney, M.J., Mc Guire, J.B. y Daniels, S.R. (1988). Reliability testing of a children's version of The Eating Attitudes Test. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(5), 541-543.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25. Recuperado de. http://www.webs.ulpgc.es/revipsicoso/WEB/Numero_2/Machargo.pdf
- Marcos-Arévalo, J. (2010). El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales. *Gaceta de Antropología*, 26(1), artículo 19.
- Marcos-Becerro, J.F. (1981). *Deporte para todos*. Madrid: Servicio de Extensión Cultural de la Diputación Provincial.
- Marcos-Becerro, J.F., Frontera, W. y Santonja Gómez, R. (1995). *La Salud y la Actividad Física en las personas mayores*. Tomo I-II. Madrid: Editorial Rafael Santonja.
- Mariñoso, M.C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Marín-Gómez, D. (2009). Prevención de accidentes y lesiones deportivas en la clase de educación física. *Educación Física y Deportes.com, Revista Digital, Buenos Aires*, 130. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd130/prevencion-de-accidentes-y-lesiones-deportivas-en-la-clase-de-educacion-fisica.htm>
- Marín-Regalado, M.N. (2007). *Efectos de un programa de Educación Física basado en la Expresión Corporal y el Juego Cooperativo para la mejora de habilidades sociales, valores y actitudes en alumnado de Educación Primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Marín-Regalado, N. y Torres-Guerrero, J. (2006). Efectos de un programa de actividades físico-deportivas sobre la salud psico-social de niños y niñas en edad escolar. En *Actas del IV Congreso nacional de deporte en edad escolar. Deporte y Salud*, 55-64. Dos Hermanas (Sevilla).
- Mariscal-Ortiz, M. (1989). *Medicina deportiva. I Curso de Especialistas en Educación Física para profesores de E.G.B.* Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia. Jaén: Copiservic.

- Markus, H. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychology*, 41, 954-969.
- Markus, H. (1999). Self.schemata and processing information about the self. En R.F. Baumeister (ed.), *The self in social psychology* (123-138). Philadelphia: Psychology Press.
- Márquez-Rosa, S., Rodríguez-Ordax, J. y De Abajo-Olea, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- Marrodán, M.D., González, M. y Prado, C. (1995). *Antropología de la nutrición: técnicas, métodos y aplicaciones*. Madrid: Nóesis.
- Marrodán, M.D., Callejo, M.L, Moreno-Heras, E., González-Montero, M., Mesa, M.S., Gordón, P.M., y Fernández-García, F. (1999). Antropometría nutricional y aptitud física en adolescentes urbanos de Madrid. *Anales españoles de pediatría: Publicación oficial de la Asociación Española de Pediatría (AEP)*, 51(1), 9-16.
- Marrodán, M.D., Montero, V., Mesa, M.S., Pacheco, J.L., González-Montero De Espinosa, M., Bejarano, I., Lomaglio, D.B., Verón. J.A., y Carmenate, M.S. (2008). Realidad, percepción y atractivo de la imagen corporal: condicionantes biológicos y socioculturales. *Zainak, Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 30, 15-28.
- Marsellach, G. (2003). La autoestima. Recuperado el 20 de junio de 2013 de: <http://www.ciudadfutura.com/psico>.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H.W. y Sutherland, R. (1994). A multidimensional physical self-concept and its relations to multiple components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise. Psychology*, 16(1), 43-55.
- Marsh, H.W. (1987). The hierarchical structure of self-concept an application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H.W. y Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self- concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H.W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., y Redmayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: psychometric proper ties and a multitrait-multimethod analysis

- of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H.W., Gerlach, E., Trautwein, U., Lüdtke, O. y Brettschneider, W.-D. (2007). Longitudinal study of preadolescent sport self-concept and performance: Reciprocal effects and causal ordering. *Child Development*, 78(6), 1640-1656.
- Marshall, W. y Tanner, J. (1969). Variations in the pattern of pubertal changes in girls. *Arch Dis Child*, 44, 291-303.
- Martin, A., Ross, W., Drinkwater, D. y Clarys, J.P (1993). Predicción del tejido adiposo corporal por mediciones de pliegues cutáneos: presunciones científicas y evidencia cadavérica. *Revista de Actualización en Ciencias del Deporte*, 1(4) 27-34.
- Martín, N. (1993). *Sistemática del ejercicio: conceptos y contexto*. Granada: Martín Llaudes.
- Martín, V., Gómez, J.B., Gómez, A., y Antoranz, M.J. (2002). Grasa corporal e índice adiposo-muscular estimados mediante impedanciometría en la evaluación nutricional de mujeres de 35 a 55 años. *Revista Española de Salud Pública*, 76(6), 723-734.
- Martín, A.M., Domínguez, M. y Paralela, C. (2011). El entorno virtual: un espacio para el aprendizaje colaborativo. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec35/>
- Martín- Albo, J., Núñez, J., Navarro, J., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self- Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martín-Sánchez, J.A. (2015). La competencia Social y Ciudadana como iniciación deportiva en escolares. Una propuesta didáctica. *Revista Heducasport*, 1, 121-133.
- Martínez, E.G. (2009). Body composition: its importance in clinical practice and some relatively simple techniques for evaluation. *Salud Uninorte*, 25(2), 98-116.
- Martínez-López, E.J. (2004). Aplicación de la prueba de velocidad 10x5 metros, sprint de 20 metros y tapping test on los brazos. Resultados y análisis estadístico en Educación Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(13), 1-17.
- Martínez, O. (2011). *Análisis sobre la necesidad de implantación de la asignatura de educación sexual en nuestro sistema educativo*. Madrid: Lulu.com
- Martínez, V. (1995). *Teoría de la paz*. Valencia: NAU Llibres.
- Martínez, M. y Buxarrais, M. R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela *Revista Aula de Innovación Educativa*, 70, 37-40.
- Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. Tesis doctoral. Barcelona: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez, M.E., Toro, J., Salamero, M., Blecua, M.J., y Zaragoza, M. (1993). Influencias socioculturales sobre las actitudes y conductas femeninas relacionadas con el cuerpo y

- la alimentación. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 20(2), 51-65.
- Martínez-Aguilar, M.L. (2009). *Prevalencia de riesgo de sobrepeso en adolescentes y significado de alimentación saludable en H. Matamoros, Tamaulipas, México*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Martínez-Gómez, D. y Veiga Nuñez, O.L. (2007). Insatisfacción corporal en adolescentes: relaciones con la actividad física e índice de masa corporal. *Rev.int.med.cienc.act.fís.deporte*, 7(27), 253-265.
- Martínez-López, E.J. (2002). Aproximación epistemológica aplicada a conceptos relacionados con la condición y habilidades físicas. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), 278-289.
- Martínez-López, E.J., Lozano, L.M., Zagalaz, M.L., y Romero, S. (2009). Valoración y autoconcepto del alumnado con sobrepeso. Influencia de la escuela, actitudes sedentarias y de actividad física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 17(5), 44-59.
- Martínez-Pérez, R.M. (2012). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del Bloque de Contenidos de Juegos y Deportes en el alumnado de Segundo Ciclo de Educación Secundaria de la Comarca de Estepa (Sevilla)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Martínez-Rodríguez, E. (2003). Método de enseñanza de la Educación Física: la creatividad. *Educación Física y Deportes*, 59. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd59/creativ.htm>
- Martín-Peñalver, A. (2003). Estudio de los estereotipos de género en alumnos/as de la ESO: análisis de una experiencia práctica. *Revista de Educación Física. Renovar la Teoría y la Práctica*, 91, 39-42.
- Martorell, R., Khan, L.K., Hughes, M.L., y Grummer-Strawn, L.M. (1998). Obesity in Latinoamerican Women and Children. *J Nutr*, 128, 1464-1473.
- Marzano, R. (1997). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- Mateo-Vila, J. (1990). La batería Eurofit como medio de detección de talentos. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 22, 59-68.
- Mathieu, J. (2005). What is orthorexia? *Journal of the American Dietetic Association*, 105(10), 1510-1512.
- Matiegka, J. (1921). The testing of physical efficiency. *Am J Phys Anthropol* 4(3), 23-230.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational a LIPMAN, M.* (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid. Ediciones de la Torre. Applications (3-31). New York: Basic Books.
- Mayorga-Vega, D., Brenes-Podadera, A., Rodríguez-Tejero, M., y Merino-Marban, R. (2012). Association of BMI and physical fitness level among elementary school students. *Journal of Sport and Health Research*, 4(3), 299-310.

- MCardle, W., Katch, F. y Katch, V. (1990). *Fisiología del ejercicio: Energía, nutrición y rendimiento humano*. Madrid: Alianza Deporte.
- Mccabe, M. y Ricciardelli, L. (2006). Who thinks I need a perfect body?. Perceptions and internal dialogue among adolescents about their bodies. *Sex Roles*, 55, 409-419.
- McCreary, D.R., y Sasse, D.K. (2000). An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls. *J Am-Coll Health*, 48,297-304.
- McCullough, G., Huebner, S. y Laughiin, J. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.
- Mead, M. (1920). *Male and female a study of the sexes in a changing world*. London: Editorial London Penguin.
- Medina, A. (2002): *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.
- Medina R.A., y Mata F.S. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina-García, A.M. (2010). Actividad y descanso. *Innovación y experiencias educativas*, 35. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/ANA_MARIA_MEDINA_GARCIA_01.pdf
- Medina-López, J. (2004). Educar la convivencia en el aula de Educación Física. Lectura: Educación Física y Deporte. *Revista Digital - Buenos Aires*, 74. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd74/ef.htm>
- Medina-Lozano, L. (2005). *Métodos de Investigación I-II*. México DF: DGETI.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes* (2nd ed.). Belmont (California): Wadsworth.
- Melnyk, B.M., Jacobson, D., Kelly, S., O'Haver, J., Small, L., y May, I.S. (2007). The Relationship of Perceived and Actual Weight in Minority Adolescents. *Pediatr Health Care*, 21(5), 315-322.
- Mendelson, R. (2007). Think tank on school-aged children: nutrition and physical activity to prevent the rise in obesity. *Appl Physiol Nutr Metab*, 32, 495-499.
- Mendes, J. (2009). *La influencia de la motivación y de los otros significativos en el estilo de vida saludable de los adolescentes portugueses: su relación con la composición corporal y la capacidad cardiorrespiratoria*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Méndez, A., López, G. y Sierra, B. (2009). Competencias básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Restos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Mendoza, R. y Sagrera, M.R. (1990). *Los escolares y la salud: avance de los resultados del segundo estudio español sobre conductas de los escolares relacionadas con la salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Mendoza, R. (2000). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes españoles: Implicaciones para la promoción de la salud y para el fomento de la actividad físico-deportiva. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física (765-790)*. Jerez: FETE.

- Mendoza, R., Sagrera, M.R. y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mercer, T. (1989). Being habitually active in leisure time: today's best buy for public health. *The british Journal of Physical Education*, 20(3), 137-144.
- Merino-Godoy, M.A. (2005). *Estrategias de intervención en educación para la salud. Diseño de un programa de intervención sobre alimentación desde una perspectiva intercultural, para Educación Infantil y primer ciclo de primaria, en Huelva y su zona periurbana*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Mestre, V. y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General*, 49, 279-290.
- Milazzo, L. (2006). Concepto de socialización. Recuperado de: <http://Monografías.com>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Educación para la salud, educación sexual: transversales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Salud y Bienestar de Canadá (1988). *Mental Health for Canadians*. Ottawa.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (1999). *Promoción de la Salud: Glosario*. OMS. Madrid.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2000). *La evidencia de la eficacia de la promoción de la salud*. UIPES. Madrid.
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2003). *Encuesta Nacional de Salud. Instituto Nacional de Estadística. Metodología y Trabajo de campo*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística (INE).
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2003). *Red Europea de Escuelas Promotoras de Salud. Aclaraciones a la Declaración de Yakarta sobre la Promoción de la Salud en el Siglo XXI*. Instituto Nacional de Estadística (INE).
- Ministerio de Sanidad y Consumo (2007). *Informe de la encuesta estatal sobre el uso de drogas en estudiantes de enseñanzas secundarias (ESTUDES) 2006-2007*. Madrid. Instituto Nacional de Estadística (INE).
- Mir, M., Batle, M. y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Miranda, M., Chávez, H., Aramburú, A., y Tarqui-Mamani, C. (2010). *Indicadores del Programa Articulado Nutricional. Monitoreo Nacional de Indicadores Nutricionales (MONIN 2008-2010-CENAN-DEVAN)*. Lima: Instituto Nacional de Salud.
- Molero, D., Castro López, R. y Zagalaz, M.L. (2013). Autoconcepto y ansiedad: detección de indicadores que permitan predecir el riesgo de padecer adicción a la actividad física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 91-100.

- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I., y Zagalaz, M.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 38-41.
- Molero, D., Zagalaz, M., y Cachón, J. (2013). Estudio comparativo del autoconcepto físico a lo largo del ciclo vital. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 135-142.
- Molina, E. (1993). *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Molina, J., Castillo, I., Pablos, C. y Queralt, A. (2007). La práctica de deporte y la adiposidad corporal en una muestra de universitarios. *Apunts: Educación física y deportes*, 89, 23-30.
- Molina, L., Torre, E. y Miranda, M.T. (2005). Adecuación de las actividades físicas al sexo: percepciones del profesorado y del alumnado. En *VI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Córdoba: Ed. UCO.
- Moreno, J.A., Gómez, A. y Cervelló, E. (2009). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de Educación Física. *European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Moreno, J.A. y Vera, J.A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-10.
- Moreno, M.I. y Pino, J. (2000). La observación en los deportes de equipo. *Lecturas: Educación Física y Deporte, Revista Digital Buenos Aires*, 18. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd18a/deequipo.htm>
- Monclús, A. (2005): Elementos del curriculum, en Sánchez, P. *Enseñar y aprender* (29-48).Salamanca: Témpora.
- Monereo, C. (coord.) (2005). *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C., y Pozo, J. L. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Monge, R. (2005). *Ingesta de nutrientes en adolescentes y factores psicosociales asociados*. Tesis Doctoral: Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Monjas, M.I. y De la Paz-González, B. (1998). *Habilidades sociales en el currículo*. CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Montaño, J.L.A., González, J.M.G., Hassall, T., y Joyce, J. (2013). Autoconcepto en capacidades de comunicación y aprensión: un estudio comparativo de los estudiantes en los nuevos grados del área de Ciencias Económicas y Empresariales. *Revista de contabilidad*, 16(1), 24-31.
- Montenegro, H., y Guajardo, H. (1994). *Psiquiatría del niño y del Adolescente*. Santiago: Editorial Salvador.
- Montero, P., Morales, E.M. y Carbajal, A. (2004). Valoración de la percepción de la imagen corporal mediante modelos anatómicos. *Antropo*, 8, 107-116.
- Mora, M., y Raich, R.M. (1993). Prevalencia de las alteraciones de la imagen corporal en

- poblaciones con trastorno alimentario. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 3(20), 113-135.
- Moragas, R. (1976). Enfoque sociológico de diversas concepciones de salud. *Revista de Sociología*, 5, 31-54.
- Morales, A. y Guzmán, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Editorial Auguval.
- Morales, A. (2009). *Valoración y relaciones entre nivel de condición física, composición corporal y hábitos cotidianos, de los escolares en enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años) de Málaga*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Morales-Cevidades, M.A. (29 de agosto de 2014). *Los hábitos saludables de los hijos empiezan en los padres*. Diario de Jaén. Recuperado de: <http://www.diariojaen.es/provincia/item/69892-los-habitos-saludables-de-los-hijos-empiezan-en-los-padres>
- Morales-Guerrero, A., Jódar-Sánchez, L., Santonja-Gómez, F.J., Villanueva-Micó, R.J., y Rubio-Álvarez C. (2008). Factores de riesgo para la obesidad infantil en niños de 9 a 12 años de edad de la Comunidad Valenciana. *Revista Española de Obesidad*, 6(4), 215-222.
- Moreira, A.M. (1997). Aprendizagem significativa. Um conceito subjacente. En actas del *Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*. Burgos, España, 15-19 de septiembre, 1997.
- Moreno, J.A. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *International Journal of Sport Science*, 2(2), 20-43.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish ado-lescents: effects of gender and involent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J.A. y Lacarcel, V. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Facultad de Ciencias del Deporte*, 46(8). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/expe/2285Moreno.pdf>
- Moreno, J.A. y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física?. Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 298-319.
- Moreno, J.A., y Hellín, M.G. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Recuperado de: <http://www.um.es/univefd/intereseso.pdf>
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Llamas, L.S. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Revista de teoría, investigación y práctica*, 23(4), 533-542.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del

- género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J.A. y Rodríguez-García, P.L. (1996). *Aprendizaje deportivo*. Cap. 7. Ed: Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Murcia
- Moreno, J.A. y Vera, J.A. (2011). Modelo casual de la satisfacción con la vida en adolescentes de Educación Física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno, L.A., Sarria, A., Fleta, J., Marcos, A., y Bueno, M. (2005). Secular trends in waist circumference in Spanish adolescents, 1995 to 2000-02. *Arch Dis Child*, 90(8), 818-819.
- Moreno, J.A., Martínez, C. y Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(2), 20-43.
- Moreno, J.A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17, 261-267.
- Moreno, J.A., Rodríguez, P.L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI(2), 14-28.
- Moreno, J.A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M.P., y Mula, C. (2002). Valoración de la Educación Física según la importancia concedida por el alumno. En A. Diaz, J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Eds.), *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de Educación.
- Moreno-Olmedilla, J.M. (1999). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a09.htm>
- Morgan, J.F. (2000). From charles atlas to adonis complex-fat is more than a Feminist Issue. *Lancet*, 356, 1372-1373.
- Morilla, M. (2001). Beneficios psicológicos de la actividad física y el deporte. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 43. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd43/benef.htm>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morrison, T., Kalin, R. y Morrison M. (2004). Body-image evaluation and body-image investment among adolescents: a test of sociocultural and social comparison theories. *Adolescence*, 39(6), 571-592.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Heracles.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New: York: Macmillan Publishing.
- Motos, T. (1983). *Iniciación a la Expresión Corporal*. Barcelona: Humánitas.
- Mruk, C. (1999). *Self-Esteem: Research, theory, and practice*. New York: Springer.
- Mueller, C., Field, T., Yando, R., Harding, J., González, K.P., Lasko, D., y Bendell, D. (1995). Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- Mujika, I. (2006). Métodos de cuantificación de las cargas de entrenamiento y competición. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 10, 45-54.

- Maffulli N., King, J.J. y Helms, P. (1994). Training in elite young athletes (the Training of Young Athletes (TOYA) Study): injuries, flexibility and isometric strength, *British journal of sports medicine*, 28(2), 123-136.
- Muñoz, A. y Martí, A. (2008). Dieta durante la infancia y la adolescencia. En: Salas-Salvadó, J., Bonada, A., Trallero, R. y Saló M.E. editores. *Nutrición y dietética clínica* (83-98). Barcelona: Masson.
- Muñoz-Giraldo, J.F., Quintero-Corzo, J. y Munévar-Molina, R.A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/51/93>
- Muñoz-Rivera, D. (2009). La expresión corporal en el área de Educación física. Batería de juegos. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 130. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>
- Murdey, I.D., Cameron, N., Biddle, S.J.H., Mashall, S.J., y Gorely, T. (2005). Short-term changes in sedentary behaviour during adolescence: Project STIL (Sedentary Teenagers and Inactive Lifestyles). *Ann Hum Biol*, 32(3), 283-296.
- Muro, P. y Amador, J.A. (2007). Prevalence of eating disorders in a Spanish community adolescent sample. *Eating and Weight Disorders*, 12, 1-6.
- Muros-Molina, J.J. (2013). *Influencia de la actividad física y la nutrición en jóvenes*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Musitu, G. y Pascual, J. (1981). *Problemática del rechazado escolar: Detección e integración*. Programas de Investigación Nacional. Madrid: INCIE.
- Mussen, P.H. (1983). *Desarrollo psicológico del niño*. México: Trillas.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. y Kagan, J. (1979). *Child Development and Personality*. (5th ed.). New York: Harper y Row.
- Must, A., Dallal, G. y Diets W. (1991). Reference data for obesity: 85th and 95th percentiles of body mass index (wt/ht²) and triceps skinfold thickness. *Am J Clin Nutr*, 53. 839-846.
- Muth, J.L. y Cash, T.F. (1997). Body-image attitudes: What difference does gender make? *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 1438-1452.

N

- Nájera, E. (1992). La salud pública, una teoría para una práctica ¿Se precisa su reconstrucción? In: *La crisis de la salud pública: Reflexiones para el debate* (123-132). Washington, D.C: Organización Panamericana de la Salud.
- NAOS (2005). *Estrategia para la nutrición actividad física y prevención de la obesidad*. Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Madrid: Coimán.
- Naranjo, J., Montañas, A., López, F., Castaño, R., Carrasco, J.M. y Medina, V. (1999). Estudio longitudinal de la capacidad funcional en futbolistas de 7 a 11 años mediante pruebas de campo. *Arch. Med. Dep*, 71, 237-242.

- Navarro-Valdivieso, F. (2003). Modelo de planificación según el deporte y el deportista. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 67. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd67/planif.htm>
- Navarro, M.A., Indarte, S. y Cuéllar, M.J. (2008). Autoconcepto y expresión corporal. Principios para la mejora del autoconcepto mediante la expresión corporal. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 119. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd119/la-mejora-del-autoconcepto-mediante-la-expresion-corporal.htm>
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nieda, J. (1992). *Educación para la Salud. Educación Sexual*. Madrid: M.E.C.
- Nolan, L., Grigorenko, A. y Thorstenson, A. (2005). Balance control: sex and age differences in 9- to 16-year-olds. *DevMed y Child Neurology*, 47, 449-454.
- Northcutt, N. y McCoy, D. (2004). *Thousand Oaks*. CA: Sage.
- Norton, K. y Olds, T. (1996). *Antropometrica*. University of New South Wales. PREES
- Núñez, F. y Banet-Hernández, E. (2000). Aprender sobre la alimentación para desarrollar hábitos y actitudes saludables en el alumnado de primaria. *Aula de innovación educativa*, 92, 9-15.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C. y Gonzalez-Pumariaga, S. (1996). Motivación y aprendizaje escolar. En *Actas del Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción*, 53-72.
- Núñez, P. (1992). *El proceso de socialización del niño a través de la publicidad televisiva*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- Nutbeam, D. (1986). *Glosario de promoción de salud*. Separata Técnica. Sevilla: Consejería de Salud.
- Nutbeam, D., Aaro, L. y Carford, J. (1989). Understanding children's health behavior: The implication for health promotion for young people. *Social Science y Medicine*, 29(3), 317-325.

O

- Olivardia, R. (2001). Mirror, mirror on the wall, who's the largest of them all? The features and phenomenology of muscle dysmorphia. *Harvard Rev Psychiatry*, 9(5), 254-259.
- Olivera, J. (2002). De las prácticas físicas primigenias al deporte educativo (II). *Apuntes para el siglo XXI*, 68, 3-4.
- Olivera, D. y Matamoros, I.B. (2011). El análisis DAFO y los objetivos estratégicos. *Contribuciones a la Economía*, marzo. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011a/domh.htm>

- Olmedo, M., Del Barrio, V. y Santed, M.A. (1998). Prevención de emociones negativas en la adolescencia: valoración de técnicas cognitivo- conductuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 121-38.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed. En: Holborn, M.: *Development in Sociology*. (1-30). Ormskirk: Causeway Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Onís, M. y Blössner, M. (2000). Prevalence and trends of overweight among preschool children in developing countries. *Am J Clin Nutr* 72, 1032-1039.
- Oppermann, M. (2000). Triangulation - A Methodological discussion. *International Journal of Tourism Research*, 2(2), 141-146.
- Orbach, I., y Mikulincer, M. (1998). The body investment scale: Construction and validation of a body experiences scale. *Psychological Assessment*, 10, 415-425.
- Organización Mundial de la Salud (1946). *Carta Constitucional*. Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946.
- Organización Mundial de la Salud (1985). *Metas de salud para todos*. Copenhague: Oficina Regional para Europa.
- Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de salud*. Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de Salud. Canadá: Ottawa.
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Nuestro planeta, nuestra salud: informe de la Comisión de Salud y Medio Ambiente de la OMS*. Washington DC: Publicación científica 544.
- Organización Mundial de la Salud (1995). *El estado físico. Uso e interpretación de la antropometría*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (1996). Documento *Iniciativa Mundial de Salud Escolar*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud (1998). *El fomento de la actividad física en y mediante las escuelas*. El Grupo Orgánico de Enfermedades No Transmisibles y Salud Mental, Departamento de Enfermedades No Transmisibles y Promoción de la Salud. Estatutos políticos y orientaciones para acción. Esbjerg, Dinamarca.
- Organización Mundial de la Salud (1998). *Glosario Promoción de Salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Organización Mundial De La Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Ginebra.
- Organización Panamericana de la Salud. (1995). *Salud del adolescente*. Washington D.C.: OPS/OMS.
- Organización Panamericana de la Salud (1992). *Programa Marco de Atención al Medio*. Washington D.C.: OPS.
- Organización Panamericana de la Salud (2000). *La epidemia de tabaquismo*. Washington, D.C.: OPS/OMS;

- Organización Panamericana de la Salud (2003). Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente; Fundación Oswaldo Cruz. GEO Salud: *En búsqueda de herramientas y soluciones integrales a los problemas de medio ambiente y salud en América Latina y el Caribe*. México DF: OPS/PNUMA/FIOCRUZ; 2003.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo se aborda*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, P. (2001). *Presentación*. En Ortega, P. (coord) Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia. Cajamurcia.
- Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 32-35.
- Ortega, M.A. (2010). *Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de primer ciclo de Educación Secundaria de la Ciudad de Jaén*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ortega, A., Zurita, F., Cepero, M., Torres-Campos, B., y Ortega, M. (2013). La percepción e insatisfacción corporal en el alumnado de Educación Secundaria de la ciudad de Jaén. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 123-139.
- Otero, F., González, J.A., Clavo, A., y Molina, E. (2009). Contenidos conceptuales en Educación Física: efecto de un programa de intervención en el primer ciclo de primaria. *Revista Digital de Educación Física*, 3(16), 55-68.
- Ortíz, L. (2001). Evaluación nutricional de adolescentes. Composición Corporal. *Rev Med IMSS*, 40(3), 223-232
- Ovalle-Pérez, J. (2011). *Tratamiento del tema transversal de Educación Ambiental en el alumnado de tercer ciclo de educación primaria de la comarca granadina del altiplano (Huéscar)*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Overall, J.E. y Gorham, D.R. (1962). The Brief Psychiatric Rating Scale. *Psychological Reports*, Vol. 10, 799-812.

P

- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: propuesta de un programa de intervención*. Tesis Doctoral: Universidad de las Islas Baleares.
- Paffenbarger, R.S., Lee, I.M. y Leung, R. (1994). Physical activity and personal characteristics associated with depression and suicide in American college men. *Psychiatr Scand Suppl.* 377, 16-22.
- Pajuelo, J., Canchari, E., Carrera, J., y Leguía, D. (2004). La circunferencia de la cintura en niños con sobrepeso y obesidad. *Anales de la Facultad de Medicina*, 65(3), 167-171.
- Pagés, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.
- Palacios, J. y Oliva, A. (2007). La Adolescencia y su Significado Evolutivo. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Ed.) *Desarrollo Psicológico y Educación. 1. Psicología Evolutiva*, (433-452). Madrid: Alianza Editorial.

- Palenzuela-Paniagua, S.M. (2010). *Hábitos y conductas relacionados con la salud de los escolares de sexto de primaria de la Provincia de Córdoba*. Tesis Doctoral: Universidad de Córdoba.
- Palomares-Cuadros, J. (2003). *Motivaciones, hábitos físico-deportivos y usos de los espacios del Parque Periurbano Dehesas del Generalife*. Granada: Reprodigital.
- Palomba, R. (2002). *Calidad de Vida: Conceptos y medidas*. Institute of Population Research and Social Policies (Roma, Italia y Santiago, Chile). Taller sobre calidad de vida y redes de apoyo de las personas adultas mayores. CELADE / División de Población: CEPAL
- Palos-Rodríguez, J. (1998). *Educación para el futuro: Temas Transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pantoja, A. y Montijano, J. (2012). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de Educación Primaria de Jaén capital. *Apuntes*, 107, 9-19.
- Pascual, C. (1995). La evaluación de la Educación Física, esa desconocida. *Revista de Educación Física*, 63, 5-8.
- Parlebas, Pierre (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- Parrilla, A., y Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M. y Murillo Estepa, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones. Universidad de Sevilla.
- Pastor, I., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género. Comunicación presentada al VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Murcia.
- Pastor, J.L. (2007). *Motricidad: perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- Pastor, Y. (1995). *Estilos de vida y salud: Una revisión*. Tesis de Licenciatura: Universitat de Valencia.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pate, R.R. (1983). *A new definition of youth fitness*. En: *The Physician and Sportsmedicine*, n.º 11.
- Pate, R.R. (1995). Physical activity and health: dose-response issues. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(4), 313-317.
- Pate, R. y Shepard, R.J. (1989). Characteristics of physical fitness in youth. En: Gisolfi, Lamb, (eds.). *Perspectives in exercise science and sport medicine: youth, exercise and sports*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Pate, R.R., Pratt, M. y Steven, N. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sport Medicine. En: *Journal of the American Medical Association*, 273(5), 402-407.

- Patrick, D. y Erickson, P. (1993). *Health Policy, Quality of Life: Health Care Evaluation and Resource Allocation*. New York: Oxford University Press.
- Patterson, G.R. (2002). The early development of coercive family process. In J. B. Reid, G.R. Patterson, y J. Snyder (Eds.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention (25-44)*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research method*. Newbury Park, CA: SAGE, Publication Inc.
- Peiró-Velert, C., y Devís-Devís, J. (1995). Health-Based Physical Education. *Editorial European Physical Education Review*, 1(1), 37-54.
- Pena, G., Fernández-Crehuet, M.N., y Villanueva, E. (1996). Hábitos alimentarios entre la población Escolar del medio rural. *Atención Primaria*, 118, 452-457.
- Pender, N.J. (1987). *Health promotion in nursing practice*. Norwalk: Appleton Century-Crofts.
- Peralta-Sánchez, F.J. y Sánchez-Roda, M.D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95-120.
- Perea-Quesada, R. (1992). Educación para la salud. En: Las materias transversales como criterio de calidad educativa. *III Jornadas sobre la LOGSE*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Perea-Quesada, R. (2004). Educación para la salud. Reto de nuestro tiempo. Madrid: Ed. Díaz Santos.
- Pérez, M.J., García-Gallo, J. y Gil, G. (1998). *Evaluación de la educación física en Educación Primaria*. Madrid. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Pérez, B.M., Landaeta-Jiménez, M., Amador, J., Vásquez, M., y Marrodán, M.D. (2009). Sensibilidad y especificidad de indicadores antropométricos de adiposidad y distribución de grasa en niños y adolescentes venezolanos. *INCI*, 34(2), 84-90.
- Pérez-Capdevila, J. (2011). Óbito y resurrección del análisis DAFO. *Revista Avanzada Científica*, 14(2), 1-11.
- Pérez-López, I.J. (2013). La educación física en las series de televisión españolas: ¿ficción o realidad? *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 199-216.
- Pérez-López, I.J., Delgado, M., Chillón, P., Martín, M., y Tercedor, P. (2005). El género como factor de variabilidad en las actitudes hacia la práctica de actividad físico deportiva. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 82, 19-25.
- Pérez-Serrano, G. (1985): *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Madrid, UNED.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm.

- Pérez-Pérez, D.M. (2005). *La expresión corporal en el currículum: una propuesta integradora desde la formación del profesorado hasta el primer ciclo de la enseñanza primaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Estud. pedagóg*, 25, 113-130.
- Pérez-Samaniego, V.M. (1999). *El cambio de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud: una investigación con estudiantes de magisterio especialistas en Educación Física*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Pérez-Samaniego, V.M., y Devis-Devis, J. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(10), 69-74. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artpromocion.htm>
- Pérez-Sánchez, C. (2000). *La escuela frente a las desigualdades sociales*. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. En OEI Ediciones. *Revista Iberoamericana de Educación* (189-215). Madrid: EOI.
- Pérez-Turpin, J.A. (2002). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social*. Tesis Doctoral: Universidad de Alicante.
- Perpiñá, C. y Baños, R.M. (1990). Distorsión de la imagen corporal: Un estudio en adolescentes. *Anales de psicología*, 6(1), 1-9
- Perpiñá, C. (1988). *Procesamiento de la información socio-cultural. Sus implicaciones en la génesis de los trastornos alimentarios*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perry, A.C., Miller, P.C., Allison, M.D., Jackson, M.L., y Appelgate E.D. (1998). Clinical predictability of the waist-to-hip ratio in assessment of cardiovascular disease risk factors in overweight premenopausal women. *Am J Clin Nutr*, 68, 1002-1027.
- Perry, A.C., Rosenblatt, E.S., Kempner, L., Feldman, B.B., Paolercio, M.A., y Van Bemden, A.L. (2002). The effects of an exercise physiology program on physical fitness variables, body satisfaction, and physiology knowledge. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16, 219-226.
- Petersen, A.C. y Leffert, N. (1995). What is special about adolescence?. En: Rutter, M. (ed.): *Psychological disturbances in young people* (3-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petrakis, E. y Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self- concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Petrus, A. (1998). Educación Social y Educación Escolar. Pedagogía social. *Revista interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Petty, K.H., Davis, C.L., Tkacz, J., Young-Hyman, D. y Waller, J. (2009). Exercise effects on depressive symptoms and self-worth in overweight children: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Psychology*, 34, 929-939.

- Phillips, K.A. (2004). Body dysmorphic disorder: recognizing and treating imagined ugliness. *World Psychiatry*, 3(1), 12-17.
- Phillips, S.M., Bandini, L.G., Compton, D.V., Naumova, E.N., y Must, A. (2003). A longitudinal comparison of body composition by total body water and bioelectrical impedance in adolescent girls. *J Nutr*, 133, 1419-1425.
- Piaget, J. (1947). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux y Niestlé.
- Piaget, J. (1961). *Les mecanismos perceptifs*. Paris: P.U.F.
- Pichón-Rivière, E. (1981). *Instituciones de la salud mental*. Buenos Aires: Los Libros.
- Picq, L. y Vayer, P. (1969). *Education psicomotrice et ariération mentale*. Barcelona: Científico-Médica.
- Picq, L. y Vayer (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: Científico-Médica.
- Piedrola-Gil, G. y Del Rey Calero J. (1991). *Concepto de Medicina Preventiva y Salud Pública*. Barcelona: Editorial Masson.
- Piédrola-Gil, G. (2001). *Medicina prevenuva y salud pública*. Barcelona: Editorial Masson.
- Pietrobelli, A., Faith, M.S., Allison, D.B., Gallagher, D., Chiumello, G., y Heymsfield, S. (1998). Body mass index as a measure of adiposity among children and adolescents: A validation study. *Journal of Pediatrics*, 132, 204-210.
- Pila, A. (1978). *Preparación Física. Primer nivel*. Madrid: Pila Teleña.
- Pila, A. (1984). *Educación Física Deportiva. Enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Pila Teleña.
- Pila, A. (1997). *Evaluación deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- Pineda, G., Gómez-Peresmitré, G., Oviedo, L., y Platas, R. S. (2006). Depresión y conducta alimentaria de riesgo en universitarios con problemas de imagen corporal. *XI Congreso Mexicano de Psicología Social*, 249-254.
- Pinheiro, C. (2014). Relación parental, autoestima y sintomatología depresiva en jóvenes adultos. Implicaciones de los conflictos interparentales, coalición y triangulación. *Universitas Psychologica*, 13(3). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.rpas>
- Pintrich, P.R., Brown, D.R. y Weinstein, C.E. (Eds.). (1994). *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.A. (1994). Classroom And Individual Differences In Early Adolescents' Motivation And Self-Regulated Learning. *Journal Of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Plasencia, A. y Bolívar, I. (1989). *Actividad física y salud*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Platonov, V.N. (2001). *Teoría general del entrenamiento deportivo olímpico*. Barcelona: Paidotribo.
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Pope, H.G., Katz, D.L., y Hudson, J.I. (1993). Anorexia Nervosa and "Reverse Anorexia" among 108 male bodybuilders. *Comprehensive Psychiatry*, 34, 406-409.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada.

- Porta, J.; ... [et al.]. (1988). *Programas y contenidos de la Educación Física y Deportiva en BUP y FP*. Barcelona: Paidotribo.
- Porta, L., González, J.M., Galiano, D., Tejado, A., y Prat, J.A. (1995). Valoración de la composición corporal. Análisis crítico y metodológico. *Car News* 1(7), 4-13.
- Portes, A., Vickstrom, E. y Gómez, R.A. (2013). Fer-se adult a Espanya. Autoidentificació, creences i autoestima dels fills d'immigrants. *Papers: revista de sociologia*, 98(2), 227-261.
- Posadas, V. (2009). *Transmisión y adquisición de valores y actitudes a través del núcleo de contenidos de juegos y deportes en el alumnado de primer y segundo curso de educación secundaria obligatoria de la provincia de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Powell, K.E., y Blair, S.N. (1994). The public health burdens of sedentary living habits: theoretical but realistic estimates. *Med Sci Sports Exerc*, 26, 851-856.
- Pozo, J. (1998). *Aprendizaje de contenido y desarrollo de capacidades en la educación secundaria, en Psicología de la instrucción: la enseñanza del aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Ed. Horsori.
- Prat, J.A. (1988). *Test de la condición física. Batería Eurofit*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Prat, F. y Soler, A. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: INDE.
- Pruzinsky, T. y Cash, T.F. (1990). Integrative themes in body-image development, deviance, and change. En T.F, Cash y T. Pruzinsky, *Body Images. Development, Deviance and Change*, (337-349). N. York: The Guilford Press.
- Puig-Rovira, J.M. (1993). Naturaleza de los contenidos de valor. *AULA de innovación educativa*, 16-17, 13-18.
- Puig-Rovira, J.M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, Barcelona: Práxis.
- Pujol, R.M. (1993). Un enfoque globalizador. *Cuadernos de Pedagogía*, 218, 20-27.
- Pumares, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Purkey, W.W. (1970). *Self Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Q

- Qing, H.E. y Karlberg, J. (2001). BMI in childhood and its association with height, timing of puberty and final height. *Pediatr Res*, 49, 244-251.
- Quiles, Y. y Terol, M.C. (2008). Afrontamiento y trastornos de la conducta alimentaria: un estudio de revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 259-280.
- Quiles, Y., Terol, M.C. y Quiles, M.J. (2003). Evaluación del apoyo social en pacientes con trastornos de la conducta alimentaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 313-333.

R

- Raich, R.M. (1994; 1998). *Anorexia y Bulimia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Raich, R.M. (1998). Definición, evolución del concepto y evaluación del trastorno de la imagen corporal. *Revista psicología y ciencia social*, 2(1), 15-26.
- Raich, R.M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Raich, R.M. (2004). Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 22, 15-27.
- Raich, R.M. (2008). *Los Trastornos Alimentarios, la Obesidad y el Sobrepeso*. Madrid: INFOCOP.
- Raich, R.M., Torras, J. y Figueras, M. (1996). Estudio de la imagen corporal y su relación con el deporte en una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 85, 604-624.
- Raich, R.M., Torras, J. y Mora, M. (1997). Análisis estructural de variables influyentes en la aparición de alteraciones de la conducta alimentaria. *Psicología Conductual*, 1(5), 55-70.
- Raich, R., Torras, J. y Sánchez-Carracedo, D. (2001). Body image in a sample of adolescent students. Book of Abstracts of the VII European Council on Eating Disorders. Pp. 15.
- Raich, R.M., Mora, M., Soler, A., Avila, C., Clos, I., y Zapater, L. (1994). Revisión de la evaluación y tratamiento del trastorno de la imagen corporal y su adaptación en una muestra de estudiantes. *Psicologemas*, 8, 81-89.
- Raich, R.M., Mora, M., Soler, A., Clos, I., y Zapater, L. (1996). Adaptación de un instrumento de evaluación de la insatisfacción corporal. *Clínica y salud*, 7(1), 51-66.
- Ramírez de Arellano, B. (2000). Tranqui, vive deportivamente. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 91, 20-23.
- Ramirez, A. (2002). Entrevista con el doctor Trifón de la Sierra. Pionero de los transplantes en México. *Revista de la Universidad de México*, 611, 47-48.
- Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5^a básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología*, 21(1), 102-115.
- Ramírez, E., Grijalva-Haro, M.I., Ponce, J.A. y Valencia, M.E. (2006). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en el noroeste de México por tres referencias de índice de masa corporal: diferencias en clasificación. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 56(3), 251-256.
- Ramirez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G.R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Ramírez-Peradotto, P., Duarte Vargas, J. y Muñoz Valdivia, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5^o básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología*, 21(1), 102-115.
- Ramos, D. (2006). Diferencias en las amplitudes articulares entre varones y mujeres en edad escolar. *Apunts de Medicina del Deporte*, 153, 13-25.

- Ramos, S., Álzate, D.A. y Melo, G. (2007). *Evaluación antropométrica y motriz condicional de niños y adolescentes*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Ramos-Valverde, M.P. (2010). *Estilos de vida y salud en la adolescencia*. Tesis Doctoral: Universidad de Sevilla.
- Ramos-Valverde, M.P., Rivera-de los Santos, F. y Moreno-Rodríguez, C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.
- Rand, C.S. y Wright, B.A. (2000). Continuity and change in the evaluation of ideal and acceptable body sizes across a wide age span. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 90-100.
- Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Publicado en BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Publicado en BOE nº 4 de 4 de enero de 2007.
- Rebollo, J.A. (2007). La práctica físico-deportiva-recreativa como alternativa para el ocio. *Revista Wanceulen E.F. Digital*, 3, 1-13.
- Reigal, R. y Videra, A. (2010). Influencia de la familia y amigos en la práctica física de los adolescentes. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, 150(15). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd150/influencia-de-la-familia-en-la-practica-fisica.htm>
- Reigal, R. y Videra, A. (2011). Frecuencia de práctica física y autoconcepto físico multidimensional en la adolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105, 28-34.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J.L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Reynolds, J. (2000). Learning and teaching considerations for school-based adolescent food and nutrition education. *Journal of the Home Economics Institute of Australia*, 7, 14-26.
- Ricciardelli, L., McCabe, M., Lillis, J., y Thomas, K. (2006). A longitudinal investigation of the development of weight and muscle concerns among preadolescent boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 2, 177-187.
- Ricciardelli, L.A. y McCabe, M. P. (2002). Psychometric evaluation of the Body Image and Body Change Inventory: An assessment instrument for adolescent boys and girls. *Eating Behaviors*, 3, 45-59.
- Ricciardi, R., Deuster, P.A. y Talbot, L. (2008). *Effects of gender and body adiposity on physiological responses to physical work while wearing body armor*, 172(7), 743-748.
- Rice, P.L. (1988). Attitudes of high school students toward physical education activities, teachers, and personal health. *The Physical Educator*, 45(2), 94-99.
- Richards, L. (1999). *Unsing Nvivo in Qualitative Research*. London: Sage.
- Ricoma, M., Olesti, B., Riera, M., De La Fuente, A., Urbaneja, J.M., Bofarull, N., Martín, J., Pinyol, M., Cid, D., y Ferre, C. (2002). Distorsión de la autoimagen corporal en adolescentes de

- Reus. *Anales Españoles de Pediatría*, 56(2), 139-141.
- Ríes, F. (2008). Estudios sobre la condición física saludable: una revisión bibliográfica hasta el año 2005. *Revista Fuentes*, 8, 299-313.
- Rifkin, J. (2010). *La civilización empática*. Barcelona: Paidós.
- Ríos-Martín, D. (2004). Las actividades extraescolares. Visión actual. En *Jornadas de Comunicaciones Didácticas en Educación Física*. Facultad de Ciencias de la Educación. Granada: Rosillo's.
- Rivas, T., Bernabé, R. y Castro, S. (2001). Prevalencia de los trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes de Málaga. *Salud Mental*, 24, 25-31.
- Robb, A. (2001). Eating disorders in children. Diagnosis and age-specific treatment. *Psych Clin North Am*, 24(2), 259-270.
- Roberts, J.E. y Monroe, S.M. (1992). Vulnerable Self-Esteem And depressive symptoms: prospective findings comparing three conceptualisations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 804-812.
- Robles, J. (2008). *Tratamiento del Deporte dentro del Área de Educación Física durante la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Provincia de Huelva*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- Robins, R.W., Tracy, J.L., Trzesniewski, K.H., Potter, J., y Gosling, S.D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35, 463-482.
- Roca, E. (2006). *Como mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Madrid: CDE Ediciones.
- Roche, A.F., Heymsfield, S.B. y Lohman, T.G. (1996). *Human body composition*. Champaign: Human kinetics.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder.
- Rodríguez, A. (2003). Comunicación corporal en los medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*, 83, 34-41.
- Rodríguez, J.L. (1994). Los componentes del currículo. En: O. Sáenz, (Coord.) *Didáctica General* (155-196). Alcoy: Marfil.
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez, A., Goñi, A. y Ruiz De Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E., y Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD Y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, F., Gusi, N., Valenzuela, A., Nacher, S., Nogués, S. y Marina, M. (1998). Valoración de la condición física saludable en adultos (I): antecedentes y protocolos de la baería AFISAL-INEFC. *Apunts, educación física y deporte*, 52, 54-75.

- Rodríguez, J., y Díaz, F.J. (1998). La participación de los adolescentes en un programa de actividad física y salud. *Rev. Intercontinental Extensiones*, 5, 86-95.
- Rodríguez, J.L. (1980). *Didáctica General. Objetivos y evaluación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Rodríguez, J.L., y Ulate, E. (2000). *Manual de laboratorio en nutrición humana*. San José, Costa Rica: Oficina de Publicaciones. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, M.C. y Maeda, Y. (2006). Metaanalysis of coefficient alpha. *Psychological Methods*, 11, 306-322.
- Rodríguez, S. y Cruz, S. (2006). Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa. Un estudio exploratorio. *Infocop-online*. Recuperado el 15 de agosto de 2015 de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1215
- Rodríguez, S. y Cruz, S. (2006). Evaluación de la imagen corporal en mujeres latinoamericanas residentes en Guipúzcoa: Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, 22(2), 186-199.
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, 12(2), 289-305.
- Rodríguez-Bailón, J.D. (2012). *La materia de música en primer ciclo de eso en antequera y su comarca: fundamentos, motivación y proyección social*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Rodríguez-Guarín, M., y Gempeler-Rueda, J. (1999). La corporalidad en los trastornos de la alimentación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 28, 4, 293-310.
- Rodríguez-Guzmán, L.M., y Rodríguez-García, R. (2001). Percepción de la imagen corporal, índice de masa corporal y sobrepeso en estudiantes universitarios del sureste. *Rev Mex Pediatr*, 68, 135-138.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología Social de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, L., Royuela, P., Marugán, M., del Pozo, C., y Moche, J.A. (2014). Valoración de los niveles de autoestima de los adolescentes de Castilla y León. *Revista Adolescere*, 2(2), 138.
- Roemmich, J.N., Clark, P.A., Weitman, A., y Rogol, A.D. (1997). Alterations in growth and body composition during puberty. Comparing multicompartiment body composition models. *J Appl Physiol*, 83, 927- 935.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogol, A.D., Clark, P.A. y Roemmich, J.N. (2000). Growth and pubertal development in children and adolescents: effects of diet and physical activity. *Am J Clin Nutr*, 72, 521-528.
- Rojas, F.J., Cepero, M., Zurita, F., y Chinchilla, J.L. (2015). Simulación del desempeño profesional, recurso didáctico en docencia de ciencias del deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 57, 12- 15.
- Rolland- Cachera, M.F. (2004). Définitions actuelles de l'obésité de l'enfant. *Sang Thromb Vaiss*, 16, 187-192.

- Román, M., y Díez, E. (2008). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas*, 12(113), 38-40.
- Romero, G. (2011). El equilibrio. *Revista Infancia*, 129. Recuperado de: <http://www.revistainfancia.org/manoli/sumarios/129.htm>
- Romero-Cantalejo, C. (2010). La motivación y la ansiedad en la práctica deportiva. *Revista Digital Innovación Educativa*, 28. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/CRISTINA_ROMERO_1.pdf
- Romero-Cerezo, C. y Cepero-González, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero-Cerezo, C. (1997). La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1, (0), 1-6.
- Romero-Cerezo, C. (1998). Una reflexión en torno a la Educación Física y su didáctica. *Revista Publicaciones*, 28, 487-502.
- Romero-Cerezo, C. (1998). Habilidades, destrezas y tareas motrices. Concepto, análisis y clasificación. Actividades para su desarrollo. En Guillén del Castillo, M. (coord.) *Curso de actualización en didáctica y E.F. para postgraduados universitarios*. Vol. II. Córdoba. IAD y Cajasur.
- Romero-Cerezo, C., López, C., Ramírez, V., Pérez, A.J. y Tejada, V. (2008). La Educación Física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 136-182.
- Ros-Bernal, I. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. La aproximación entre la teoría y la práctica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(23), 131-137.
- Rosen, J.C. (1995). The nature of body dysmorphic disorder and treatment with cognitive behavior therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 2,143-166.
- Rosen, J.C., Orosan, P., y Reiter, J. (1995). Cognitive behavior therapy for negative body image in obese women. *Behavior Therapy*, 26, 25-42.
- Rosen, J.C. y Reiter, J. (1994). *Development of the Body Dysmorphic Disorder Examination*. Manuscript submitted for publication. Vermont: University of Vermont.
- Rosen, J.C., Salzberg, E., Srebnik, D., y Went, S. (1990). *Development of Body Image Avoidance Questionnaire*. Documento no publicado. Vermont: University of Vermont.
- Rosen, J.C., Srebnik, D., Saltzberg, E., y Went, S. (1991). Development of a Body Image Avoidance Questionnaire. Psychological Assessment. *A Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 32-37.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., y Rosenberg, R. (1995). Global self- esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological*

- Review*, 60, 141-156.
- Ross, W.D. (1976). Metaphorical Models for the Study of Human Shape and Proportionality. En: J. Broekhoeff (eds). *Physical Education, Sports and the Sciences* (284-304). Eugene, Oregon: Microcard publications.
- Ross, W.D. y Wilson, N. (1973). A somatotype dispersion distance. *Research Quarterly*, 44, 372-374.
- Ross, W.D. y Wilson, N.C. (1974). A stratagem for proportional growth assessment. Children in Exercise. En: Hebbelinck M, Borms J, eds. *ACTA Paediatrica Belgica*, 28, 169-182.
- Ross, W.D. y Martell-Jones M.J. (1982). Kinanthropometry. In J. D. MacDougall, H.A. Wanger y H.J. Green (Eds), *Physiological testing of the elite athlete*. (75-105). Ithaca, N.Y.: Movement Publications.
- Ross, W.D. y Martell-Jones, M.J. (1991). Kinanthropometry. En: Mac Dougall, H.A., Wagers, H.J. and Green, H.J. (ed) *Physiological Testing of the High-Performance Athletes* (2nd ed) (223- 240). Champaign, IL: Human Kineticcs.
- Ross, W.D., De Rose, E.H. y Ward, R. (1988). Anthropometry Applied to Sport Medicine. En A. Dirix, H.G. Knuttgen y K. Tittel (Eds.), *The Olympic Book Of Sports Medicine*, (233-265). London: Blackwell Scientific Publications.
- Royer, N. (2001). Le stress des enseignants québécois à diverses étapes de leur carrière. *Vie pédagogique*, 119, 5-8.
- Rozengardt, R. (2001). El cuerpo y la Educación Física en la escuela. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital Buenos Aires*, 7. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd39/cuerpo.htm>
- Rueda-Jaimes, G., Camacho-López, P., Milena-Flores, S., y Rangel-Martínez-Villalba, A. (2012). Validez y confiabilidad de dos escalas de siluetas para valorar la imagen corporal en estudiantes adolescentes. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 101-110.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17(3), 225- 238.
- Ruiz, P.J. (1994). Técnicas densitométricas y de conductividad eléctrica para el análisis de la composición corporal. *Nutrición Clínica*, 14(6), 7-25.
- Ruiz-Juan, F. y Ruiz-Risueño Abad, J.R. (2010). Ingesta de alcohol y práctica de actividad físico-deportiva en jóvenes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 302-322.
- Ruiz-Juan, F. (2000). *Análisis diferencial de los comportamientos, motivaciones y demanda de actividades físico-deportivas del alumnado almeriense de enseñanza secundaria post-obligatoria y de la Universidad de Almería*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M.E. y Díaz Suárez, A. (2007). Análisis de las motivaciones de práctica de actividad física y de abandono deportivo en la Ciudad de la Habana (Cuba). *Anales de Psicología*, 23, 152-166.
- Ruiz-Omeñaca, J.V. (2004). *Pedagogía de los valores en la educación física*. Madrid: C.C.S.
- Ruiz-Pérez, L.M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, 335, 21-33.

- Ruiz-Pérez, L.M. (2010). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 60, 20-25.
- Ruiz-Rodríguez, L. (2002). Naturaleza biológica del hombre. Capítulo I. En Guillén del Castillo, M., y Linares-Girela, D.: *Bases biológicas y fisiológicas del movimiento humano. Conceptos básicos* (3-12). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ruiz-Tendero, G. (2011). Hábitos de práctica lúdica y deportiva en niños y niñas en edad escolar: un estudio transversal. *EmásF: revista digital de educación física*, 10, 17-31.
- Russell, B. (1969). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: De bolsillo.
- Ruxton, C.H., Kirk, R. y Belton, N.R. (1996). Energy and nutrients intakes. *British Journal of Nutrition*, 75, 151-160.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

S

- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sáenz-López, P., Castillo, E. y Conde, C. (2005). Didáctica de la Educación Física Escolar. *Wanceulen E.F. Digital*, 5, 29-50.
- Sáenz-López, P., Ibañez, S. y Jiménez, F. (1999) La motivación en las clases de Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes.com*, 17. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>
- Sáenz, P., y Giménez, F.J. (2000). Diseño, selección y evaluación de las tareas motrices en Educación Física. *Lecturas de Educación Física y Deporte*, 21. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd21/tareasm.htm>
- Sainz, R.M. (1992). Condición física de los adolescentes del País Vasco. *Ikastaria: cuadernos de educación*, 5, 69-106.
- Salaberria, K., Rodríguez, S. y Cruz, S. (2007). Percepción de la Imagen Corporal. *Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Fac. de Psicología. Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos*, 8, 171-183.
- Salazar, M.Z. (2008). Adolescencia e imagen corporal en la época de la delgadez. *Reflexiones*, 87(2), 67-80.
- Saldaña, C. (1999). La obesidad y el seguimiento crónico de dietas: directrices para su tratamiento. En M. Lameiras y J.M. Faílde (Comps.). *Trastornos de la conducta alimentaria. Del tratamiento a la prevención* (89-11). Vigo: Universidad de Vigo.
- Salinas, S. (2011). Estudio de la aptitud física relacionada a la salud y composición corporal en escolares del nivel primario y secundario del colegio experimental de aplicación- UNE 2009. *Apuntes Universitarios*, 1(1), 81-106.
- Salgado, P., Kremenutzky, M. y López, L.I. (2003). Análisis estadístico de 1.300 pacientes con mareo vértigo. Causas más frecuentes. *Revista de neurología*, 36(5), 417- 420.

- Salleras, L. (1989). *Educación Sanitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. Madrid: Díaz de Santos.
- Salles, P. (9 de diciembre de 2011). Autoconcepto, autoestima y salud mental [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://paulinasalles.wordpress.com/2011/12/09/autoconcepto-autoestima-y-salud-mental/>
- Sallis, J.F. y McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Sallis, J.F., Patrick, K. y Long, B.J. (1994). Overview of the international consensus conference on physical activity guidelines for adolescents. *Pediatr Exerc Sci*, 6, 299-301.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: el papel de la percepción emocional. *European Journal of Educational Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salmon, J., Ball, K. y Crawford, D. (2005). Reducing sedentary behaviour and increasing physical activity among 10-year-old children: overview and process evaluation of the "Switch-Play" intervention. *Health Promotion International*, 20(1), 7-17.
- Salvador, F. (1995). Profesorado: departamentos y equipos docentes. En Lorenzo, M. y Sáez, O.: *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica* (65-88). Alcoy: Marfil.
- Samuelson, G. (2000). Dietary habits and nutritional status in adolescents over Europe. An overview of current studies in the Nordic countries. *Eur. J. Clin. Nutr.*, 54(1), 21-28.
- San Martín, H. (1992). *Tratado General en las Sociedades Humanas. Salud y Enfermedad*. México, D.F.: Editorial La Prensa Médica Mexicana.
- Sánchez-Arroyo, J.F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Sánchez-Arroyo, J.F., Chinchilla, J.L., de Burgos, M., Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez Bañuelos, F. (2000). Análisis del deporte en edad escolar. Una alternativa para el futuro. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*. Noviembre 2000. Sevilla: Patronato Municipal de Dos Hermanas.
- Sánchez, G., Jiménez, F., y Merino, V. (1997). Autoestima y autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa. *Revista de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú*, 15(2), 201-221.
- Sánchez, P. (2005). *Enseñar y aprender*, Salamanca: Témpora.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1984; 1986). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1995). El deporte como medio formativo en el ámbito escolar. En Blázquez, D. (Dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (77-94). Barcelona: INDE.
- Sánchez-Bañuelos F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sánchez-Delgado, J.C. (2006). *Definición y Clasificación de Actividad Física y Salud*. Publice Standard.
- Sánchez-Jaeger, A., y Barón, M.A. (2009). Uso de la bioimpedancia eléctrica para la estimación de la composición corporal en niños y adolescentes. *Anales Venezolanos de Nutrición*, 22(2), 105-110.
- Sánchez-Rosado, M. (1983). *Elementos de Salud Pública*. México, D.F.: F.M. Cervantes Editores.
- Sancho, C. (2008). *Estudio longitudinal de una muestra de estudiantes catalanes con conductas a riesgo de TCA (trastornos de la conducta alimentaria)*. Tesis Doctoral: Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.
- Sancho, J., Fraile, A. y Martín-Antón, L.J. (2009). El autoconcepto físico en la educación primaria. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 143-152.
- Sands, R. (2000). Reconceptualization of body image and drive for thinness. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 397- 407.
- Santonja, F. y Martínez-Herrada, J. (1992). Clínica y exploración de las alteraciones axiales del raquis. En: Santonja F, Martínez González-Moro I, (eds). *Valoración médico-deportiva del escolar*. (207-221). Murcia: Universidad de Murcia.
- Santos, L. y Fernández, J. (2012). Uso pedagógico del blog: un proyecto de investigación-acción en la materia de educación física en educación secundaria. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 42, 1-14.
- Santos, S. y Martins, G. (2005). El desarrollo del autoconcepto físico a través de la enseñanza de los deportes colectivos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Lecturas: Educación Física y Deporte*. 81. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd81/autocon.htm>
- Santos-Pastor, M.L. (2000). *Las actividades en el medio natural en la Educación Física Escolar*. Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- Santrock, J.W. (2004). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.
- Sañudo-Guerra, L. (2002). El papel de la intervención educativa en la transformación de la práctica docente. *Revista Digital Educar*, 1. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/educar/numero1/papel.htm
- Saura, P. (1996). *Como educar el autoconcepto. Propuesta pedagógica*. Universidad de Murcia: Servicio de publicaciones.
- Scanlan, T.K., y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 6, 208-226.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Schaffer, W.E., y Olexa, C. (1971). *Tracking and Oportunity*. Scranton, Pa: Chandler.
- Schilder, P. (1935). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Schilder, P. (1950). *The image and appearance of the human body*. New York: International Universities Press.

- Schlenker, B.R. (1982). Translating actions into attitudes: An identity-analytic approach to the explanation of social conduct. En: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* Vol. 15 (194-248). New York: Academic Press.
- Schlenker, B.R. (1985). *The self and social life*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Schulenberg, J., Maggs, J.L. y Hurrelmann, K. (1997). *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Schworn, P. (7 de diciembre de 2013). Nelson Mandela's 1990 visit left lasting impression. Metro. Recuperado de <http://www.bostonglobe.com/metro/2013/12/07/mandela-visit-boston-high-school-left-lasting-impression/2xZ1QqkVMTbHKXiFEJynTO/story.html>
- Seirul-Lo, F. (1995). Valores educativos del deporte. En Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (61-76). Barcelona: INDE.
- Seppilli, A. y Modolo, M.A. (1981). *Educazione Sanitaria*. Roma: Il Pensiero Cientifico.
- Sepúlveda, A.R., Botella, J. y León, J.A. (2001). La alteración de la imagen corporal en los trastornos de la alimentación: un meta-análisis. *Psicothema*, 13, 7-16.
- Serra, L. y Aranceta, J. (eds) (2000). *Desayuno y equilibrio alimentario. Estudio enKid*. Barcelona: Masson SA.
- Serra, L. y Aranceta, J. (2004). *Nutricion infantil y juvenil: Estudio enKid* (Vol. 5). Barcelona: Masson.
- Serra, L., Aranceta, J., Ribas, L., Pérez-Rodrigo, C., y García-Closas, R. (2000). *Estudio enKid: Objetivos y metodología*. En: Serra Majem LI, Aranceta Bartrina J (eds). *Desayuno y equilibrio alimentario. Estudio enKid* (1-8). Barcelona: Masson. 1-8
- Serra-Majem, L.L., Ribas, L., Ngo de la Cruz, J., Ortega, R.M., Pérez, C., y Aranceta, J. (2002). *Alimentación, jóvenes y dieta mediterránea en España*. Desarrollo del Kidmed, índice de calidad de la dieta mediterránea en la infancia y la adolescencia. *Dans Alimentación Infantil y juvenil. Estudio enKid*, editado por L.L. Serra et J. Aranceta. Barcelona: Masson.
- Serrano, A.M. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. Tesis doctoral: Universidad de Córdoba.
- Serrano, J.M. y González-Herrero, M.A. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia: DM.
- Serrano, M.I. (2003). La eficiencia de la educación y los indicadores de la salud. *Revista: A tu salud*, 42, 8-12.
- Shapiro, H. (1980). *Hombre, cultura y sociedad*. México. FCE
- Sharma, A.M. (2002). Adipose tissue: a mediator of cardiovascular disease. *Int J Obesity Metab Disord*, 26(5), 1-7.
- Shavelson, R.L., Hubner, J.L. y Stanton, G.C. (1976). Self concept validation of construct integrations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- Sheldon, W.H., Stevens, S.S. y Tucker, W.B. (1940). *The Varieties of Human Physique: An Introduction to Constitutional Psychology*. New York: Harper and Row.
- Shephard, R.J. (1984). Physical activity and wellness of the child. En R. A. Boileau (Ed), *Advances in paediatric sport sciences* (1-27). Champaign: Human Kinetics.
- Shi-Chang, X., Xin-Wei, Z., Shui-Yang X., Shu-Ming, T., Sen-Hai, Y., Aldinger, C. et al. (2004). Creating health-promoting schools in China with a focus on nutrition. *Health Promotion International*, 19, 409-418.
- Schilder, P. (1935). *The image and appearance of the human body*. New York: International Universities Press.
- Silverman, J. (1995). History of anorexia nervosa in Bownwell, K. and C. Fairburn, Eating disorders and obesity. *A comprehensive handbook*. London: The Guildford Press.
- Skrzypek, S., Wehmeier, P.M. y Remschmidt, H. (2001). Body image assessment using body size estimation in recent studies on anorexia nervosa. A brief review. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 10, 215-221.
- Slade, P.D. (1994). What is body image? *Behaviour Research and Therapy*, 32, 497-502.
- Slaughter, M.H., Lohman, T.G. y Boileau, R.A. (1988). Skinfold equations for estimation of body fatness in children and youth. *Hum Biol*, 60, 709-723.
- Smith, B.L., Handley, P. y Eldredge, D.A. (1998). Sex differences in exercise motivation and body image satisfaction among college students. *Percept Mot Skills*, 86(2), 723-732.
- Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Science. Reviews*, 12, 123-155.
- Soares, A.T. y Soares, L. (1969). Self- perceptions of culturally disadvantaged children. *American Educational Research Journal*, 6, 31-46.
- Sonstrem, R.J., Speliotis, E.D. y Fava, J.L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Sonstroem, R.J. y Potts, S.A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.
- Sopeña, A. (1976). Deporte y Personalidad. *Cátedra Universitaria de Tema Deportivo y Cultural*. Universidad de Salamanca.
- Soriano-Ayala, E. y Franco-Justo, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de Mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 297-312.
- Soriano, J.A., Navas, L. y Holgado, F.P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física *Apunts: Educación física y deportes*, 77, 18-24.
- Soriano, J.A., Sampascual, G. y Navas, L. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el

- género y la edad en estudiantes de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106, 36-41.
- Sorof, J.M., Lai, D., Turner, J., Poffenbarger, T., y Portman, R.J. (2004). Overweight, ethnicity, and the prevalence of hypertension in school-aged children. *Pediatrics*, 113, 475-82.
- Soto, M., y Montaña, P. (2010). *El método cuadro de valores. Método para enseñar valores a tus hijos a tomar decisiones*. Bloomington: Palibrio LLC.
- Soto, B.C., Ramírez, F.Z., y Tomasini, G. A. (2013). Relación entre variables cognitivas y motivacionales en alumnos con autoconcepto académico positivo. In *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (667-672). Grupo Editorial Universitario (GEU Editorial).
- Soto-González, J.I. (2011). *Conocimientos y creencias sobre la formación en valores y técnicas de intervención del alumnado de magisterio de Granada*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Sousa, C. (2006). *Educación para la Resiliencia*. Manuscrito no publicado. Máster de Orientación Educativa, Universidad de Huelva, España.
- Sousa, C. (2010). Motivação e Resiliencia em contextos educativos. En: B. dos Santos y A. Boza. (eds), *A Motivação em diferentes cenários* (151-172). Porta Alegre: EDIPUCRS.
- Sousa, C. (2015). Envelhecimento e Educação para Resiliência no Idoso. *Educação & Realidade*, 40(1), 33-51.
- Souza, M.T.S. y Cervený, C.M.O. (2006). Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 115-122.
- Sowislo, J.F. y Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychol Bull*, 139, 213-240.
- Speller, V., Evans, D. y Head, M. (1997). Developing quality standards for health promotion practice in the UK. *Health Promotion International*, 12(3), 215-224.
- Spray, C.M. (2002). Cognitive processes in physical education: Instrument validation and relationship goals. *Journal of Sports Sciences*, 1(20), 28-29.
- Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Stephard, R.J. (1984). Physical activity and "wellness" of the child. En R. A. Boileau (Ed.). *Advances in Pediatric Sport Sciences, Vol. 1.* (1-27). Champaign: Human Kinetics.
- Stice, E. y Whitenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: a longitudinal investigation. *Dev Psychol*, 38, 669-678.
- Stone, E.J., Norman, J.E. y Davis, S.M. (2003). Design, implementation, and quality control in the Pathways American-Indian multicenter trial. *Preventive Medicine*, 37, 513-23.
- Stone, G. (1979). Psychology and the health system. En G.C. Stone, F. Cohen, y N.E. Adler (Eds.), *Health Psychology* (47-75). San Francisco, Cal.: Jossey Bass.
- Striegel-Moore, R. y Bulik, C. (2007). Risk factors for eating disorders. *American Psychologist*, 62(3), 181-198.

- Stunkard, A. y Stellar, E. (1990). Eating and its disorders. En: *Body Images* (Cash, T. y Pruzinsky, T., eds.) (3-20). Nueva York: Guilford Press.
- Stunkard, A.J., Sorensen, T. y Schlusinger, F. (1983). Use of the Danish Adoption Register for the study of obesity and thinness. En: S.S., Kety, L. P. Rowland, R. L. Sidman, S. W., Matthysse (ed.). *Genetics of neurologic and psychiatric disorders* (115-120). New York: Raven Press.
- Sun-Guo, S., Wu. W., Cameron, W., y Roche, A. (2002). Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *Am J Clin Nutr* 76, 653-658.
- Sutherland, G. y Morris, T. (1997). Gender and participation motivation in 13 to 15 year old adolescents. En R Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology: Part II* (676-678). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.

T

- Tanaka, H., Monahan, K.D. y Seals, D.R. (2001). Age-predicted maximal heart rate revisited. *J Am Coll Cardiol*, 38(2), 506-13.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Tébar-Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI. Madrid: Santillana.
- Tenbrink, T.D. (1984). *Evaluación, guía didáctica para profesores*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Tercedor-Sánchez, P. y Delgado-Fernández, M. (1998a). Condición física relacionada con la salud en escolares de 10 años de edad de Granada. En: García-López, A., Ruiz-Juan, F., Casimiro-Andújar, A.J. (Coord.): *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional*. I.A.D., Almería.
- Tercedor-Sánchez, P., y Delgado-Fernández, M. (1998b). El sedentarismo en los escolares: estudio de población de 5o curso de educación primaria. En: García-López, A., Ruiz-Juan, F., Casimiro-Andújar, A.J. (Coord.): *La enseñanza de la Educación Física y el Deporte escolar. Actas II Congreso Internacional*. I.A.D., Almería.
- Tercedor-Sánchez, P. (1998). *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Thompson, J.K. (1990). *Body image disturbances: assessment and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Thompson, J.K. (1991). Body shape preferences: Effects of instructional protocol and level of eating disturbance. *International Journal of Eating Disorders*, 10, 193-198.
- Thompson, J.K. (2004). *Handbook of Eating Disorders and Obesity*. New York: Wiley.
- Thompson, M.A. y Gray, J.J. (1995). Development and validation of a new body-image assessment scale. *Journal of Personality Assessment*, 64(2), 258- 269.

- Thompson, J.K., y Tantleff-Dunn. S. (1998). Assessment of body image disturbance in obesity. *Obes Res*, 6, 375-377.
- Thompson, J.K., Fabian, L.J., Moulton, D.O., Dunn, M.E., y Altabe, M.N. (1991). Development and validation of physical appearance related teasing scale. *Journal of Personality Assessment*, 56, 513-521.
- Tierno, B. (1998). *Adolescentes. Las cien preguntas clave*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Tierra-Orta, J. (1996). *Actividades recreativas en la naturaleza*, en Soto-Rosales, A. (coord.). Educación Primaria: actividades en la naturaleza (159-171). Huelva: Universidad de Huelva.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toledo, P. (1999). *El ambiente universitario: estudio descriptivo y comparativo del clima de aula de la Universidad de Jaén*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de Autoconcepto Físico (Physical Self-Description Questionnaire) al castellano*. Tesis Doctoral: Universidad de Valencia.
- Tomás, J.M. y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Tomkinson, G.R. y Olds, T.S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Med Sport Sci*, 50, 46-66.
- Touzard, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder.
- Tornero, I., Sierra, A. y Vera, C. (2009). Imagen corporal y su aplicación en el currículo de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 133. En <http://www.efdeportes.com/efd133/imagen-corporal-en-el-curriculo-de-educacion-fisica.htm>
- Toro, J. (1988). Factores socioculturales de la anorexia. *Revista de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 15(2), 102-109.
- Toro, J. (1996). *El cuerpo como delito, Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. España: Ariel Ciencia.
- Toro, J. (1999). *Riesgo y causas de la anorexia nerviosa*. Barcelona: Ariel.
- Toro, J. y Vilardell, E. (1987). *Anorexia nerviosa*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Toro, J., Salamero, M. y Martínez, E. (1994). Assesment of sociocultural influences on the aesthetic body shape model in anorexia nervosa. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89, 147-151.
- Toro, J., Salamero, M. y Martínez, E. (1995). Evaluación de las influencias socioculturales sobre el modelo estético corporal en la anorexia nerviosa. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 22, 205-214.
- Torrego J.C. y Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza ensayo.

- Torre-Ramos, E. (1997). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres-Campos, B. (2010). Estrategias y Técnicas para Educar en Valores en Educación Secundaria. *Andalucía educativa*, 55, 262-267.
- Torres-Campos, J.A. (2008). *Efectos de un programa basado en el juego y el juguete como mediadores lúdicos en la transmisión y adquisición de valores y actitudes en el alumnado de 5 años*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Torres-Guerrero, J. (1996). *Teoría y práctica del entrenamiento deportivo. Consideraciones didácticas*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres-Guerrero, J. (1998). La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI. En F.Ruiz, A. García y A.J. Casimiro (coord.). *Nuevos horizontes en la educación física y el deporte escolar* (45-60). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Torres-Guerrero, J. (1999). Contribuciones de la actividad física en la ocupación constructiva del ocio. En *Actas I Congreso Internacional de Educación Física* (43-62). Jerez de la Frontera (Cádiz).
- Torres-Guerrero, J. (1999; 2000). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre. Una propuesta didáctica*. Granada. Proyecto Sur Ediciones.
- Torres-Guerrero, J. (2000a). Dinámica de los esfuerzos en condición física y salud. En Salinas-García, F. (coord.). *La actividad física u su práctica orientada hacia la salud* (71-82). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Torres-Guerrero, J. (2000b). Nuevas consideraciones en el estudio de la composición corporal. En *Actas II Congreso Internacional de Educación Física. Jerez de la Frontera*.
- Torres-Guerrero, J. (2004). Un nuevo marco didáctico para el deporte educativo en la sociedad postmoderna. En *Actas III Congreso Nacional de deporte en edad escolar* (17-54), Dos Hermanas (Sevilla).
- Torres-Guerrero, J. (2004). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje de los deportes colectivos. *Publicaciones*, 33, 101-139.
- Torres-Guerrero, J. (2005). *Desafíos de la educación física en la sociedad postmoderna*. Ponencia en el curso de formación del profesorado novel, 1-21. Granada: Centro del Profesorado.
- Torres-Guerrero, J. (2005). Motivación y socialización en el deporte escolar. Nuevas perspectivas en la sociedad postmoderna. En *Actas I Congreso nacional de Deporte en edad escolar* (112-136). Valencia: Fundación Deportiva Municipal.
- Torres-Guerrero, J. (2005). *Un nuevo concepto de salud para el siglo XXI: la salud dinámica. contraindicación de ejercicios en las prácticas deportivas*. Curso sobre protección de riesgos en la ejecución de actividades físico-deportivas. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.

- Torres-Guerrero, J. (2006). La preparación física aplicada a voleibol. En *Manual del Preparador de Voleibol Nivel II*. Cádiz: Edita Jiménez Mena.
- Torres-Guerrero, J. (2006). Los ciclos formativos. Reflexionando sobre el pasado, viviendo el presente e intuyendo el futuro. Jornadas de *Actualización de contenidos en ciclos formativos de actividad física*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Torres-Guerrero, J. (2008). *Prevención de la obesidad a través del deporte. La actividad física orientada a la salud. Una propuesta metodológica*. Departamento de formación del I.A.D., Consejería de Turismo, Comercio y Deporte (1-21). Recuperado de: http://www.munideporte.com/imagenes/documentacion/ficheros/20071022180440Juan_Torres.pdf
- Torres-Guerrero, J. (2008). Consideraciones científico-didácticas acerca del modelo integrado de enseñanza aprendizaje deportivo basado en el juego. En: *VII Jornadas de Deporte de base*. Alicante: Generalitat Valenciana. Delegación Provincial de Alicante.
- Torres-Guerrero, J. (2011). Educar en valores a través del deporte. Estrategias, técnicas y recursos. *DDxt-e Revista Andaluza de Documentación sobre el Deporte*, 2, 1-21.
- Torres-Guerrero, J. (2012). *La actividad física para el ocio y el tiempo libre en la sociedad del siglo XXI*. Ponencia presentada en el Master de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.
- Torres-Guerrero, J. (2012). El deporte en edad escolar como hecho educativo. Instituto Andaluz del Deporte. *Revista Digital de Educación Física*, 3(18), 4-6.
- Torres-Guerrero, J. (2013). *El centro escolar como promotor de actividades físico-deportivas*. En *Actas Jornadas de Deporte en edad escolar (1-22)*. Dos Hermanas (Sevilla): Instituto Andaluz del Deporte.
- Torres-Guerrero, J. (2015). Cuentame que nos pasó. ¿Qué fue de Baby Jane?. En *III Jornadas Provinciales de Educación Física*. Málaga: Centro del Profesorado.
- Torres-Guerrero, J. y Delgado-Fernández, M. (1998). Conclusiones a la Mesa Redonda Deporte y sociedad del futuro. En *Actas del II Congreso nacional de Educación Física y Deporte escolar*. Almería.
- Torres-Guerrero, J., Arráez, J.M., Rivera, E., Merino, J.A., y López, J.M. (1994). *Actividades físicas organizadas en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres-Guerrero, J., Merino-Mandly, A. y Romero-Granados, S. (2011). *Manual de buenas practicas del deporte en edad escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Torres-Guerrero, J. y Torres-Campos, B. (2008). Una propuesta metodológica para el deporte escolar con objetivos de recreación. En Hernández-Rodríguez, A.I., Martínez-Muñoz, L.F. y Águila, C. (Eds.). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (103-118). Almería. Universidad de Almería.
- Torres-Guerrero, J. y Marín, M.N. (2006). Efectos de un programa de actividad físico-deportiva sobre la salud psicosocial de niños y niñas en edad escolar. *IV Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar, "Deporte y Salud"*. Dos Hermanas. Sevilla. 24-26 Noviembre 2006.

- Torres-Guerrero, J. y Rivera-García, E. (1994). *Juegos y Deportes alternativos y adaptados en Educación Primaria*. Granada: Proyecto Sur-Rosillo's.
- Torres-Guerrero, J. y Ruiz-Rodríguez, L. (2001). *Valoración morfológica y funcional de los escolares*. En: *Actas de las Jornadas Provinciales Educación Física, cuestiones metodológicas de actualidad*. Centro del Profesorado. Jerez de la Frontera, Cádiz.
- Torres, J.J. y Perera, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Treffinger, D. (1993). *New directions for gifted education*. Center for creative learning, USA.
- Trent, L.M., Rusell, G. y Cooney, G. (1994). Assessment of self-concept in early adolescence. *Australian Journal of Psychology*, 46 (1), 21-28.
- Tribst, M., Ramos, R. y De Rose, D. (2001). Motivos que llevan a la práctica del baloncesto: un estudio con jóvenes atletas brasileños. *Revista de psicología del deporte*, 10(2), 293-306.
- Trilla-Bernet, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- Trujano, P., Navas, C., Gracia, M., Limón, G., Alatríste, A.L., y Merino, M.T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26(2), 348-358.
- Trujillo, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de educación física, *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 1(2), 1- 10.
- Trujillo, D. y Medrano, A.C. (2008). Consumo de alcohol y tabaco por los escolares de una población rural de la provincia de Sevilla. *Salud Rural*, 13, 45-48.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. En W. Damon (Serie Ed.), y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* 5ª ed. (863-932). Nueva York: John Wiley and Sons.
- Turnbull, S., Ward, A., Treasure, J., Jick, H., y Derby, L. (1996). The demand for eating disorder care: an epidemiological study using the general practice research database, *British Journal of Psychiatry*, 169, 705-712.
- Turón, J., Fernández, F. y Vallejo, J. (1992). Anorexia nerviosa: características demográficas y clínicas en 107 casos. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 1, 19-25.
- Turón-Gil, J.V. (1997). *Trastornos de la alimentación: anorexia nerviosa, bulimia y obesidad*. Barcelona: Masson.

U

- Unigarro, M.A. y Rondón (2005). Tareas del docente en la enseñanza flexible. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 74- 84.

- Unikel, C. y Gómez-Perezmitré, G. (1999). Espectro de los trastornos de la conducta alimentaria: Grupo normal, con alto riesgo y clínico. *Revista Mexicana de Psicología*, 16(1), 141-151.
- Unikel, C. y Gómez-Peresmitré, G. (2004). Validez de constructo de un instrumento para la detección temprana de factores de riesgo en los trastornos de la conducta alimentaria en mujeres mexicanas. *Salud Mental*, 27, 38-49.
- Urdániz, G. (1994). *El conocimiento de las motivaciones deportivas y su relación con la gestión deportiva*. Ciencias Sociales y Deporte. Pamplona: AEISAD.
- Ureña, F., Velandrino, A., y Parra, J. (1998). La evaluación de la aptitud física en escolares de Educación Secundaria. *Apunts de Educació Física*, 52, 25-34.
- Uriarte, J.D. (2006). Construir la Resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Urrejola, P. (2004). *Curso salud y desarrollo del adolescente*. Chile: Universidad Católica. Recuperado de: <http://www.escuela.med.puc.cl/paginas/ops/cursos/Lecciones/leccion06m2L6Tabla8>
- Usátegui, E. (2003). La educación en Durkheim: ¿socialización versus conflicto?. *Revista Complutense de Educación*, 14(1), 175-181.

V

- Vail, K. (2004). *Raising the (Salad) Bar on Obesity*. Prakken: Publications Ann Arbor.
- Valdemoros-San Emeterio, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Valencia-Amadoz, I. y Rodríguez-Sola, J. (2003). La cuantificación de la carga interna de contenidos de entrenamiento específicos de fútbol. *Training fútbol: Revista técnica profesional*, 87, 36-44.
- Vallejo, C.L. (2002). *Desarrollo de la Condición Física y sus efectos sobre el rendimiento físico y la composición corporal de niños futbolistas*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vallerand, R.J. y Perreault, S. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in sport: Toward a hierarchical model. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice* (191-212). Morgatown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R.J. y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic. En R. M. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology 2nd ed.* (389-416). New York: Wiley
- Valls, F. (1988). Autoestima y rendimiento escolar: ¿es posible elevar el nivel de autoestima del alumno? *Almotacín*, 22, 23-31.
- Van-Dam, R.M., Willett, W.C., Manson, J.E., y Hu, F.B. (2006). The relationship between overweight in adolescence and premature death in women. *Annals of Internal Med*, 145, 91-97.
- Vandereycken, W. y Meermann, R. (1984). *Anorexia nervosa: a clinician's guide to treatment* Berlin: Walter de Gruyter.

- Vaquero, R., Alacid, F., Muyor, J.M., y López, P.A. (2013). Imagen corporal: revisión bibliográfica. *Nutrición Hospitalaria*, 28(1), 27-35.
- Vargas-Pineda, D.R. (2001). Alcoholismo, tabaquismo y sustancias psicoactivas. *Rev. Salud Pública*, 3(1), 74-88.
- Vásquez-Bronfman, A. y Martínez-Torrallba, I. (1996). *La socialización en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Vayer, P. y Picq, L. (1985). *Educación psicomotriz y retraso mental: aplicación a los diversos tipos de inadaptación*. Barcelona: Científico-Médica.
- Vaz, F.J., Peñas, E.V. y Ramos, M.I. (1999). Body image dissatisfaction in bulimia nervosa and atypical bulimia nervosa. *German Journal of Psychiatry*, 2, 59-74.
- Vaz, F.J., Salcedo, M.S., González, F., y Alcaina, T. (1992). Factores socioculturales en la imagen corporal en la mujer. *Psiquiatría Pública*, 4(1), 32-37.
- Vázquez-Gómez, B. (2004). Deporte, Olimpismo y Educación. *Revista Crítica*, 917, 24-29.
- Vázquez-González, M. (2002). Actualidad de los valores y las actitudes en educación. *Revista Universitaria Liceo*, 6, 34-37.
- Vázquez, C., De Cos, A.I., Martínez, P., Juansolo, A., Román, E., y Gómez, C. (1996). Consumo de alimentos y nutrientes por edades y sexo en escolares de la Comunidad de Madrid. *Revista Clínica Española*, 96, 501-508.
- Vázquez-Arévalo, R., López-Aguilar, X., Álvarez-Rayón, G., y Mancilla y Oliva. J.M. (2006). Insatisfacción corporal e influencia de los modelos estéticos en niños y jóvenes varones mexicanos. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(1), 185-197.
- Veale, D. (2003). Trastorno Dismórfico Corporal [Body Dysmorphic Disorder] Postgraduate. *Medical Journal*, 80, 67-71.
- Velázquez-Callado, C. (2001). Educación Física para la Paz. Una propuesta posible. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 36. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd36/paz1.htm>
- Vera, J. (2003). *Aprender a convivir desde la escuela en el mundo de hoy*. En: Álvarez, J. et al. (coord.). *Participación, convivencia y ciudadanía*. Granada: Editorial Osuna.
- Vera, M.N. (1998). El cuerpo ¿culto o tiranía? *Rev. Psicothema*, 10(1), 111-125.
- Viciedo-Domínguez C. (1995). Propuestas y argumento en torno al estudio de los valores morales en Cuba. En: *Historia y destino* (157-161). La Habana: Ediciones creart.
- Videra-García, A. y Reigal-Garrido, R.E. (2013). Autoconcepto físico, percepción de salud y satisfacción vital en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 29(1), 141-147.
- Vielle, J.P. (1989). Educación y Trabajo. Apuntes para un marco conceptual. *Revista Interamericana de educación de adultos*, 12(1), 97-116.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Vílchez, G. (2007). *Adquisición y mantenimiento de hábitos de vida saludables en los escolares de tercer ciclo de educación primaria de la comarca Granadina de los montes orientales y la influencia de la educación física sobre ellos*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.

- Villa, A. y Villa, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teoría y modelos e instrumentos para su medida*. Victoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Visser, M., Langlois, J., Guralnik, J.M., Cauley, J.A., Kronmal, R.A., y Robbins, J. (1998). High body fatness, but not low fat-free mass, predicts disability in older men and women: the Cardiovascular Health Study. *Am J Clin Nutr.* 68, 584-90.
- Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Editorial PPC.
- Volkov, V.M. (1981). *Los procesos de recuperación en el deporte*. Buenos Aires: Stadium, Buenos Aires.
- Vu, M., Murrie, D., Gonzalez, V., y Jobe, J. (2006). Listening to girls and boys talk about girls' physical activity behaviors. *Health Education Behavior*, 33, 81-96.
- VV.AA. (1998). *Diccionario Paidotribo de la Actividad Física y el Deporte*. Barcelona: Paidotribo.

W

- Wallace, R. (1998). *Public Health and Preventive Medicine*. Stamford: Appleton y Lange.
- Wang, Y. y Wang, J.Q. (2002). A comparison of international references for the assessment of child and adolescent overweight and obesity in different populations. *Eur J Clin Nutr*, 56, 973-982.
- Warburton, D.E., Nicol, C.W. y Bredin, S.S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ*, 174, 801-809.
- Wardle, J. (1987). Eating style: a validation study of the dutch eating behavior questionnaire in normal subjects and women with eating disorders. *Journal of Psychosomatic Research*, 31, 161-169.
- Wärnberg, J., Moreno, L., Mesana, M.I., y Marcos, A. (2004). Inflammatory status in overweight and obese Spanish adolescents. The AVENA study. *International Journal of Obesity*, 28(3), 59-63.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self-Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Way, K. (1996). *Anorexia nerviosa: causas, consecuencias, tratamiento y recuperación*. Barcelona: Bellaterra.
- Weinstein, A., Deuster, P. y Kop, W. (2007). Heart Rate Variability as a Predictor of Negative Mood Symptoms Induced by exercise with drawel. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39, 735-741.
- Welk, G.J., Corbin, C.B. y Lewis, L.A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.

- Wertheim, E., Paxton, S., Schutz, H., y Muir, S. (1993). Why do adolescent girls watch their weight? An interview study examining sociocultural pressures to be thin. *J Psychosom Res*, 42(4), 345-355.
- Weiss, M.R., McAuley, E., Ebbeck, V., y Wiese, D.M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weststrate, J.A. y Deurenberg, P. (1989). Body composition in children: proposal for a method for calculating body fat percentage from total body density or skinfold-thickness measurements. *Am J Clin Nutr*, 50, 1104-1115.
- Williams, A., Prestage, S. y Bedward, J. (2001). Individualism to Collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27, 253-267.
- Williamson, D.A., Davis, C.J., Duchman, E.G., McKenzie, S.J., y Watkins, P.C. (1990). *Assessment of eating disorders: obesity, anorexia and bulimia nervosa*. Nueva York: Pergamon Press.
- Williamson, D.A., Womble, L.G., Zucker, N.L., Reas, D.L., White, M.A., Blouin, D.C., y Greenway F. (2000). Body image assessment for obesity (BIA-O): Development of a new procedure. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 24, 1326-32.
- Wilson, P. M. y Rodgers, W. M. (2002). The relationship between exercise motives and physical self-esteem in female exercise participants: An application of self-determination theory. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 7, 30-43.
- Wintrebert, H. (2003). *La relaxation de l'enfant*. Paris: L'Harmattan.
- Wong on, M. y Murrillo-Cuzza, G. (2004). *Fundamentos fisiopatológicos de la obesidad y su relación con el ejercicio*. En: *Actas Médicas Costarricenses*. Vol IV, supl. 1. Colombia: San José de Costa Rica.
- Wong, W.W., Stuff, J.E., Butte, N.R., O'Brien-Smith, E.O., y Ellis, K.J. (2000). Estimating body fat in African American and Caucasian adolescent girls: A comparison of skinfold thickness equations with a 4-component criterion model. *American Journal of Clinical Nutrition*, 72, 348-354.
- World Health Organization (1995). Physical Status: the use and Interpretation of anthropometry. Report of a OMS Expert committee. *World Health Organ Tech Rep Ser*, 854, 1-452.
- World Health Organization (2002). *Reducing risks, promoting healthy life*. World Health Report Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2009). *Handbook for guideline development*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- WSFF (2009). *Barriers to sports participation for women and girls*. Reino Unido: Women's Sports and Fitness Foundation.

Y-Z

- Yassi, A., Kjellström, T., De Kok, T., y Guidotti, T.L. (2002). *Salud ambiental básica*. México DF: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.
- Zabala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- Zabalza, M.A. (1990). Fundamentación de la Didáctica y del conocimiento. En Medina, A. y Sevillano, M.L. *Didáctica. Adaptación*. (85-220). Madrid: UNED.
- Zabalza, M.A. (1991). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Nancea.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zagalaz, M.L. y Rodríguez, I. (2005). Distorsión de la imagen corporal en la anorexia nerviosa. Programa de prevención desde la educación escolar. *Revista Fuentes*, 6. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/6/011%20DISTORSION.pdf>
- Zahorik, J.A. (1987). Teachers' collegial interaction: An exploratory study. *The Elementary School Journal*, 87(4), 385-396.
- Zaragoza, J.L. (1999). Dinámica de clase y estilo cognitivo del docente: Algunas reflexiones y propuestas para la mejora de la práctica. *Eufonía: Didáctica de la música*, 17, 105-114.
- Zaragoza-Casterad, J., Serrano-Ostariz, E. y Generelo-Lanaspa, E. (2004). Dimensiones de la condición física saludable: evolución según edad y género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(15), 204-221.
- Zimmerman, D.W. (1987). Comparative power of the Student *t* test and Mann-Whitney *U* test for unequal sample sizes and variances. *Journal of Experimental Education*, 55, 171-174.
- Zukerfeld, R. (1996). Perturbaciones de la imagen corporal en trastornos de la alimentación. En: Zukerfeld R (Ed.). *Acto Bulímico, cuerpo y tercera tópica*. (176-189). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Zulaika, L.M. (1999). *Educación física y autoconcepto*. Tesis Doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Zurita, F., Fernández, R., Cachón, J., Ambris, J., y Zaleta, L. (2014). Satisfacción y autoestima en jugadores de fútbol base en relación con estilos de enseñanza que reciben de los entrenadores de Ciudad del Carmen (México). *Journal of Sport and Health Research*, 6(1), 74-85.



ANEXOS

ANEXO I

**MODELO DE CONSENTIMIENTO
CONSENSUADO PATERNO-MATERNO.**

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES/TUTORES

Estimado/a Padre/ Madre /Tutor:

El estudio para el que se está solicitando la colaboración de su hijo/a se denomina EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO, y se enmarca dentro del Máster Universitario de Investigación e Innovación en Currículum y Formación, desarrollado por la Universidad de Granada (España). El objetivo del estudio es valorar y cuantificar el efecto de unas determinadas unidades didácticas sobre la condición física- salud, la autoestima y el autoconcepto, y la valoración del alumnado sobre la incidencia que tiene la Educación Física sobre estos conceptos.

Los datos que necesitamos serán recogidos en un cuestionario, una medición de altura y peso, así como una medición de la composición corporal (bioimpedancia), a todo el alumnado de 6º de primaria.

El proceso, los datos individuales obtenidos y su posterior análisis serán tratados de manera estrictamente confidencial; si bien los resultados globales y las conclusiones del estudio se harán públicos a través de la memoria de investigación (tesis doctoral) y/o las publicaciones que de ella se puedan derivar. En cualquier caso, debe saber que la participación en el estudio es voluntaria y la decisión de hacerlo o no hacerlo no afectará a los resultados de la evaluación académica de su hijo/a. El investigador principal y maestro de educación física de su hijo/a.

Jose Alberto Martín Sánchez

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo/a _____, participe en el estudio de Jose Alberto Martín Sánchez sobre EFECTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA BASADO EN EL JUEGO MOTOR SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA, LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO.

En _____ a ____ de _____ de 2012

Padre/Madre/Tutor

ANEXO II

MODELO CUESTIONARIO

**C.P. ATALAYA – ATARFE (Granada)
EDUCACIÓN FÍSICA**

CUESTIONARIO nº _____

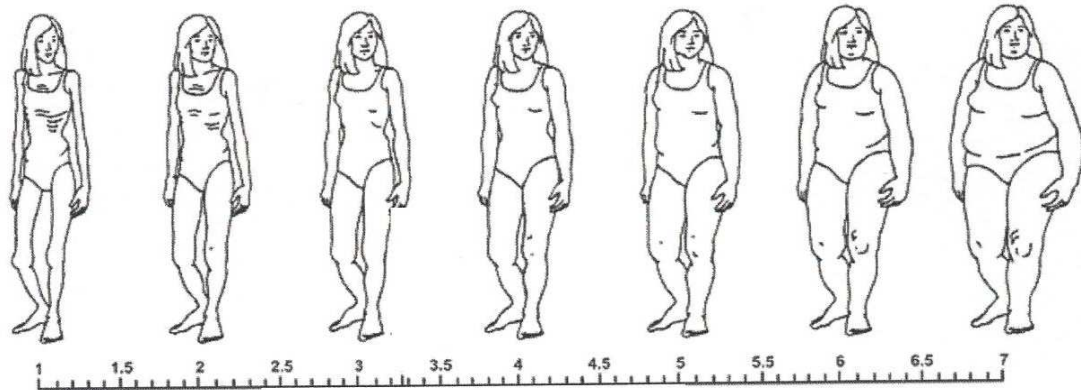
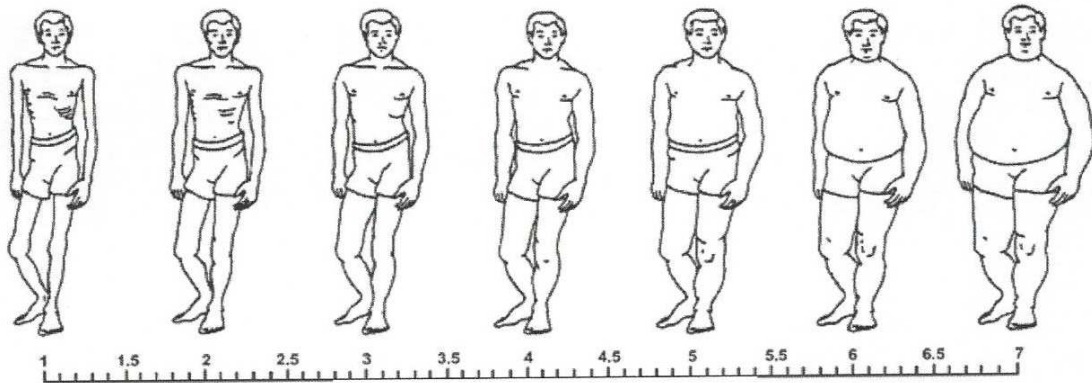
EMPEZAMOS

Rodea con un círculo la respuesta que consideras adecuada:

1.- Curso	6º	A	B	
2.- ¿Cuántos años tienes?	10	11	12	
3.- Sexo	Chico		Chica	
4. Localidad	Atarfe		Otra	
5. Nº de hermanos contándote a ti	1	2	3	4 o más
6. Lugar que ocupó entre ellos	1º	2º	3º	4º o más
7.	Mis padres trabajan en:		El nivel de estudios de mis padres es:	
Madre				
Padre				

ELIJO MI SILUETA CORPORAL

Fíjate de forma detenida en las siguientes figuras corporales



ACCIONES:

a) En primer lugar selecciona el número de la figura que en tu opinión se corresponde con tu silueta

b) En segundo lugar selecciona el número de la silueta que **desearías tener**

En la respuesta a las siguientes preguntas utiliza la escala que sigue:

1	2	3	4	5	6
Nada de acuerdo	Casi nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Ítems	1	2	3	4	5	6
1. Tengo buena figura para mi edad.						
2. Creo tener una figura esbelta (alto/a y delgado/a).						
3. Tengo buena apariencia física.						
4. Tengo un rostro agradable.						
5. Creo que no todos piensan que tengo un buen aspecto.						
6. Tengo mejor aspecto físico que la mayoría de mis amigos.						
7. Soy torpe para hacer actividad física.						
8. Detesto las cosas relacionadas con el ejercicio físico						
9. Disfruto con las actividades relacionadas con el ejercicio físico.						
10. Soy bueno/a en actividades relacionadas con el ejercicio.						
11. Si puedo, evito participar en toda actividad deportiva.						
12. Soy perezoso/a cuando hay que hacer ejercicio físico						
13. Soy mejor que muchos de mis amigos/as con relación al ejercicio físico.						
14. Soy más fuerte que la mayoría de mis amigos/as.						
15. Me hace falta fuerza para hacer ejercicio físico.						
16. Soy una persona físicamente fuerte						
17. Tengo poca musculatura.						
18. Obtendría una buena calificación en pruebas de equilibrio						
19. Me caigo fácilmente cuando pierdo el equilibrio.						
20. Bajo cualquier circunstancia puedo mantener el equilibrio.						
21. Me considero suficientemente flexible.						
22. Puedo mover con rapidez y flexibilidad las diferentes partes de mi cuerpo						
23. Tengo la flexibilidad suficiente para hacer actividad física.						
24. Tengo poca resistencia para el ejercicio físico.						
25. No me canso cuando hago ejercicio físico.						
26. En general, estoy satisfecho conmigo mismo.						
27. A veces pienso que no soy bueno/a en nada.						
28. Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.						
29. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.						
30. Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso/a.						

31. A veces me siento realmente inútil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Tengo la sensación de que soy una persona de valía, al menos igual que la mayoría de la gente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Ojalá me respetara más a mí mismo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. La Educación Física me ayuda a conocer mejor mi imagen corporal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. La Educación Física me ayuda a aceptarme tal y como soy físicamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. La Educación Física me ayuda a conocer hábitos de vida saludables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. En clase de Educación Física aprendo a cuidar y valorar mi cuerpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Me gusta la Educación Física.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

